سِلْسلة أصُول التربيَة الإسْلاميَّة

-٣-

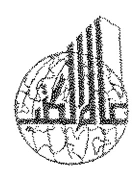
مَناهج التربيَة الإسْلاميَّة وَالمربّون العَامِلون فيهَا

الدكتور

ماجد عرسان الكيلاني

عالم الكتب

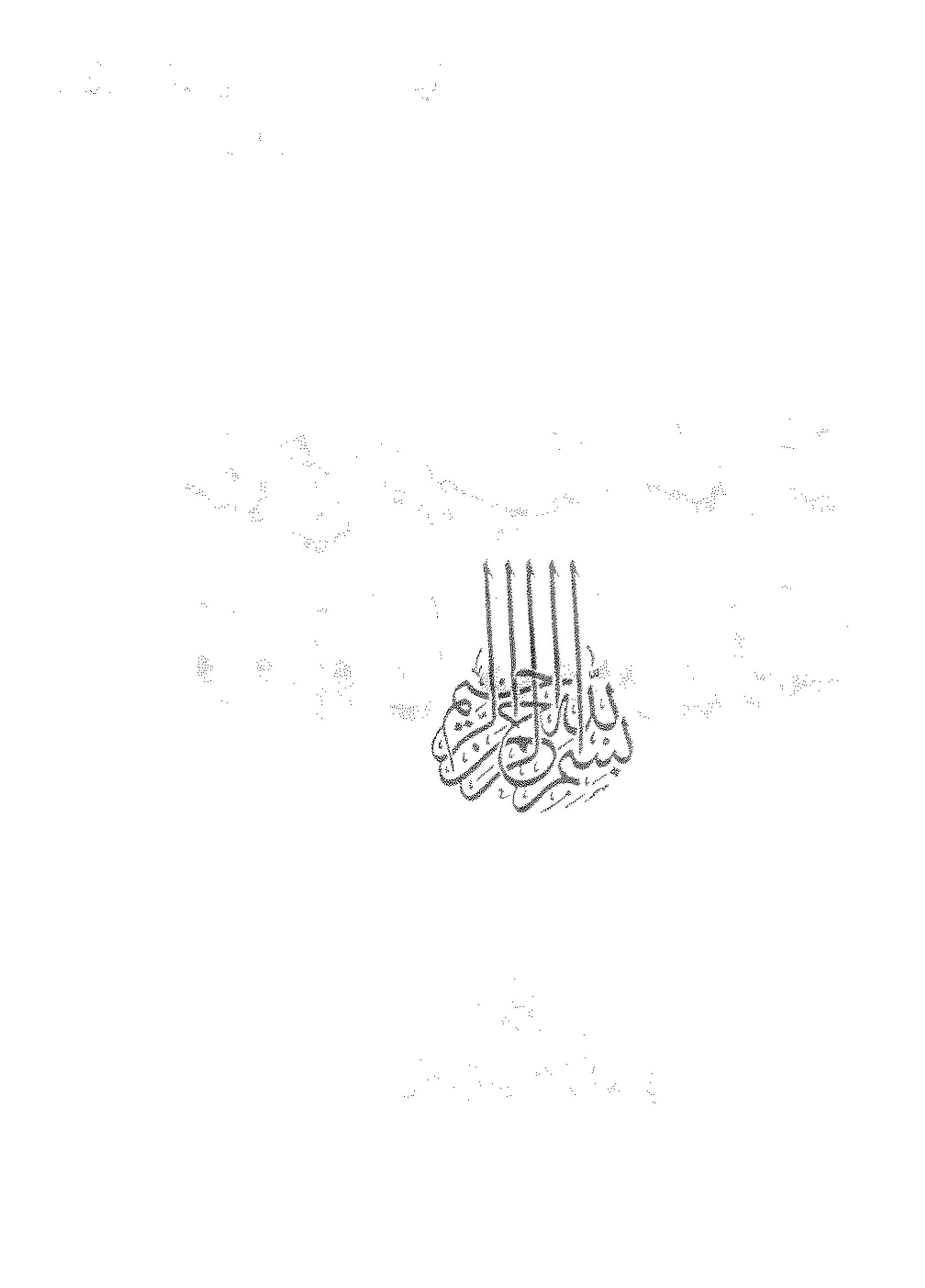
مَناهج التربيَة الإسْلاميَّة
وَالمربّونَ العَامِلونَ فيهَا



عالم الكتب
للطباعة والنشر والتوزيع
ص. ب: ٨٧٢٣ ـ ١١، بيروت ـ لبنان
تلفون: ٨١٩٦٨٤ ـ ٣٠٦١٦٦ ـ ٣١٥١٤٢ ـ ٦٠٣٢٠٣
عبر نيويورك ٠٠١٢١٢٤٧٨١٨٣١
برقياً: نابعلبكي ـ تلكس: ALAMKO 23390LE
فاكس: ٠٠/٩٦١/١/٦٠٣٢٠٣

WORLD OF BOOKS
FOR PRINTING, PUBLISHING AND DISTRIBUTION
P.O.BOX: 11 - 8723, BEIRUT, LEBANON
TEL: 819684, 306166, 315142, 603203
VIA NEW YORK 0012124781831
CABLE: NABAALBAKY, TELEX: ALAMKO 23390LE
FAX: 00/961/1/603203

الطبعة الأولى
١٤١٦هـ ـ ١٩٩٥م



الإهداء

إلى ابنة:

الفكر والقلب

ميمونة

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

يكشف النظر في تاريخ التربية أن الآراء كانت دائمة مختلفة حول المنهاج الذي يجب أن تعلمه، وكيف تعلمه، ولماذا تعلمه؟ فالآبائيون ـ أو مقلدو القديم ـ يجيبون عن هذه الأسئلة من خلال الدعوة إلى تعليم موضوعات ينتقونها من تراث من كان قبلهم، آملين من خلال هذه العملية الارتقاء بمعارف المتعلمين ومهاراتهم إلى الحد الذي بلغه الآباء الماضون في تحمل مسئولياتهم وتلبية حاجات مجتمعاتهم. أما المستغربون ـ أو مقلدو الغرب الحديث ـ فيجيبون عن هذه الأسئلة من خلال الدعوة إلى استيراد الخبرات التربوية والمؤسسات والأساليب القائمة في المجتمعات الغربية الحديثة آملين ـ كذلك من خلال هذه العملية ـ تأهيل الدارسين إلى المستوى الذي يحتله رواد هذه المجتمعات في تلبية حاجات مجتمعاتهم ومجابهة المشكلات التي تواجههم.

والواقع أن هذا التصور المقلد للمنهاج لا يعد الدارسين للقيام بمسئولياتهم المستقبلية، وإنما الأمر يحتاج إلى «منهاج» شامل متكامل يحيط واضعوه بحاجات «الحاضر» ومشكلاته، ويرسخون في معرفة «الماضي» وأصول الحاضر فيه، ويتفاعلون مع «المستقبل» وتطلعاته، ثم يقومون بتحديد الأهداف واختيار الخبرات، وتعيين الأنشطة والمواقف التعليمية، وتحديد طرائق التعليم وأساليب

التقويم، لتعمل كلها متظافرة متكاملة لتحقيق الأهداف والكشف عن مدى تحقيقها وإنجازها[١].

وفي العقود الحديثة زادت أهمية البحث في «مناهج» التربية وتحديد مواصفاتها ومحتوياتها لأن الناس ـ أفراداً وجماعات ـ يتعرضون في كل لحظة إلى كميات هائلة من الخبرات والمعلومات التي يمطرهم بها التلفزيون والراديو والصور المتحركة ودور النشر والمكتبات والصحف والمجلات والخطب والأحاديث والمناقشات والمحادثات والملصقات والإعلانات وغير ذلك. وأمام هذا التفجر المعرفي يجد الإنسان نفسه أمام موقفين متناقضين لا مناص من الأخذ بأحدهما، فإما إن يقبل ببعض هذه «المحتويات» ويرفض البعض الآخر بطرق تلقائية غير محددة الأهداف ولا مدروسة النتائج، وإما أن يتعامل معها طبقاً لأهداف مدروسة تحدد نوع «المحتوى» الذي تقبله أو ترفضه ثم تنظم هذا المحتوى في «منهاج» تبنيه خبرات تخصيصية، ويقوم على أسس فلسفية، وأسس اجتماعية ونفسية وعلمية ثم تنظم «المواقف التعليمية» و«الطرق والأساليب» التي تهيىء للمتعلم أن يتفاعل مع بيئته المحيطة ليسهم في تحقيق الأهداف المبتغاة، ثم تتبع ذلك كله بـ «التقويم» الذي يُيسر التعرف على نسبة النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف المشار إليها.

ويطلق على الطريقة التلقائية الأولى اصطلاح ـ التربية العشوائية ـ وعلى الطريقة الثانية المنظمة اسم ـ التربية الهادفة. ولكن المشكلة في التربية الهادفة هي اختلاف أسسها الفلسفية والاجتماعية والنفسية الأمر الذي ينعكس على تنظيم المنهاج وتطبيقه طبقاً لهذه الأسس المختلفة المتباينة. ففي التربية الغربية ـ التي نشرها إنسان هذه التربية في غالب بقاع الأرض بوسائله التكنولوجية المتقدمة ـ يقوم بناء «المنهاج التربوي» على أسس فلسفية ونفسية مشتقة مما عرفه الإنسان الغربي عن هذا الكون وأسبغ عليه قيمه. وما عرفه هذا الإنسان ـ أو كمية علومه

---

(١) Arno A. Bellack, "The Structure of knowledge and the structure of the Curriculum" in *Contemporary American Education*, edited by Stan Dropkin & others. (New York: Macmillan Co. 1975), P. 290.

ـ هو حصيلة التطلعات التي يطورها عن عالمه وحصيلة الاستفسارات التي يتوصل إليها من خلال خبراته في مرحلة الحياة وجدها دون تحقق جاد من مرحلتي النشأة والمصير. ومن الواضح أن هذه التطلعات والخبرات محكومة بما يعتقده الإنسان الغربي الحديث عن عالمه وعن الأسئلة والاستفسارات المتعلقة به[١]. ولذلك يطلق المختصون عليها مصطلح ـ مُسلّمات ـ أي هي ظنون يُسلّمون بها تسليماً دون برهان يقيني، ثم ينطلقون منها ليشتقوا أهداف المنهاج وميادينه ومحتوياته وأنشطته وتقويمه[٢]. ومن الطبيعي أن تتعدد «المسلّمات الظنية» عند الفلاسفة الذين أفرزوها الأمر الذي يفضي إلى اختلاف «ميادين المعرفة» و«مناهج التربية» وتنافرها وتصادم البشر الذي يتربون عليها.

أما في التربية الإسلامية فإن المختصين «يَشْرَعون» ـ أي يبدأون ـ من أسس صادقة يقينية تجنبهم مخاطر التصور الظني ثم يمضون في بناء «مناهج» تربوية تستند إلى «الشرِّعة» الإلهية ثم يتكون من مجموع تطبيقات «الشرعة»، و«المناهج» «الشريعة» التي توجه إلى ميادين الحياة المختلفة. وإلى هذه العملية التربوية يشير قوله تعالى: ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً﴾ [المائدة: ٤٨]. وتختلف الشرعة التي يقدمها القرآن الكريم عن المسلّمات الظنية التي يقدمها الفلاسفة في أن الشرعة منطلق يقيني متناسق مع سنن الوجود وقوانين الكون والحياة لأنها من عند الخالق العليم بما خلق، الخبير بما يخلق، مما يفضي إلى وحدة «المناهج» وتناسقها وتكاملها وفاعليتها وتآلف البشر الذي يتربون عليها شريطة إن «يفقه» المختصون «الآيات» التي «تَشْرع» المناهج منها، وأن «يُحْكموا» بناءها وتنظيمها. وفي الآيات التسع الأولى من سورة لقمان يُباين الله تعالى بين نوعين من المناهج:

النوع الأول هو المناهج التي «تشرع» من آيات الله الخالق وتستهدف بقاء

(١) Morris & Pai, *Philosophy and the American School,* 2nd. ed. (Boston: Houghton Mifflin Co. 1976) P. 28.

(٢) Robert S. Zais, *Curriculum: Principles & Foundations,* (New York: Harper & Row Publishers, 1976) PP. 101 - 155.

النوع البشري ورقية، وتستنبط أسسها العقدية والنفسية والاجتماعية من الحقائق الإلهية المحكمة المنسجمة مع قوانين الخلق وسننه، مما يجعل الثقافة التي يفرزها هذا المنهاج تحكم «الصلة» بين الخالق والإنسان و «تزكي» علاقاته مع الكون والحياة والمصير، وما ينبثق عن هذه القيم من شعور بالمسئولية وحرص على «صوابية» الأعمال و «الإخلاص» فيها كلها على مستوى الممارسات الفردية والجماعية.

والنوع الثاني هو المناهج التي تقوم على إشاعة «ثقافة الاستهلاك والمتعة» التي تهيىء لفريق المترفين من رجال المال والأعمال الهيمنة على القدرات والسيطرة على التصرفات. ويطلق القرآن على «محتوى» هذه المناهج اسم «لهو الحديث» لأنه يقوم على أسس نفسية تقوم على الإعلاء من ثقافة اللهو والمتعة والاستهلاك. ويستمد ممارساته وأنشطته ووسائله من هذه الثقافة اللاهية والتي لا يشكف «تقويمها» إلا عن الاضطراب في الدنيا والعقوبات الأليمة في الآخرة.

ولعل مناسبة الآيات المشار إليها تُلقي وضوحاً أكبر على اختلاف النوعين من المناهج. فقد نزلت الآيات المذكورة في أحد زعماء قريش وكبار مترفيها وهو النضر بن الحرث الذي ابتكر منهاجاً تربوياً لإفساد آثار المنهاج الذي اعتمده الرسول ﷺ في الدعوة والتربية. فقد اشترى النضر هذا قينة - أي امرأة تحترف الرقص والغناء والترويح - وصار إذا سمع بأحد يريد الإسلام انطلق به إلى تلك القينة وقال لها: أطعميه واسقيه وغنيه! فهذا خير مما يدعوك إليه محمد من الصلاة والصيام وأن تقاتل بين يديه[1]. وما زالت السياسات التربوية التي توجهها الثقافات المتمركزة حول «الإنتاج والاستهلاك» وينفذها وكلاء الصناعة والتجارة الدولية تجابه «مناهج التربية الإسلامية» بمؤسسات تربوية وبرامج ثقافية، ومنابر إعلامية، وسياسات إدارية، ونشاطات فنية تتبنى «مناهج» مناقضة تحشد لها مئات الخبراء والمختصين ثم تكون تطبيقاتها العملية في إشاعة ثقافة الاستهلاك

(١) السيوطي، لباب النقول في أسباب النزول، (بيروت: دار إحياء العلوم، ١٤٠٣ - ١٩٨٣) ص ١٦٩.

والمتعة وأنشطة اللهو والترفيه المحرمة، و«تدجين» الأكثرية «المستضعفة» على هذه الحياة اللاهية لتثقلهم عن الاستجابة لدعوة الإسلام أو تطبيق تعاليمه.

ولكن مناهج التربية الإسلامية لا تعمل فيها «شرعة» الوحي و «منهاجه» وحدهما وإنما لا بد من تكاملهما مع «ألباب» الراسخين في العلم القادرين على التفكر والعقل لآيات الله في الكتاب، ومع حواسهم المبصرة السامعة لآيات الآفاق والأنفس، لتكون حصيلة هذا التكامل هي إفراز «مناهج التربية الإسلامية» المتصفة بالأصالة والمعاصرة. وهذا ما فهمه الإمام علي بن أبي طالب كرم الله وجهه عندما قال: **«وهذا القرآن إنما هو خط مستور بين الدفتين لا ينطق بلسان، ولا بد له من ترجمان، وإنما ينطق عنه الرجال»**[1].

لذلك لا يقف البحث عند النظر في طبيعة «مناهج التربية الإسلامية» وإنما يتوجه أيضاً للنظر في مؤهلات «المربين العاملين» في هذه المناهج وتبيان صفاتهم وشمائلهم. و «المربي المسلم» الذي يجري البحث في مؤهلاته وصفاته هو نوع جديد من «العلماء» يختلف عن النوع الذي عرفته الحضارة الإسلامية في الماضي وانتهى في صورة «الشيخ» المألوف. فهو إنسان يقوم بوظيفتين اثنين: الأولى: إنتاج المعرفة الموسومة بالأصالة والمعاصرة في ميادين الحياة كلها. والثانية إعداد إنسان التربية الإسلامية الذي يتقن ـ تقنياً وأخلاقياً ـ توظيف هذه المعرفة في حياة الأفراد والجماعات والأمم في ضوء علاقاته بالخالق والكون والإنسان والحياة والآخرة[2]. وأمثال هذا المربي المسلم المنشود لا ينحصرون في ميادين معرفية محدودة ولا يقتصرون على ترديد معارف مألوفة أفرزها فهم «الآباء» للكتاب والسنة في مجتمعات وأزمان مضت، وإنما هم رواد معرفيون دائمو الإبحار في ميادين الآفاق والأنفس لاستكشاف «آياتها» في ضوء إنزال

---

(١) الشريف الرضي، **نهج البلاغة**، جـ ٢، شرح الشيخ محمد عبده، (القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، بلا) ص ٧ رقم ١٢١.

(٢) للوقوف على تفاصيل ـ العلاقات الخمس ـ المذكورة راجع كتاب ـ **فلسفة التربية الإسلامية** ـ الطبعة الثالثة، للمؤلف.

«آيات الكتاب» على الواقع المتجدد لاكتشاف المعارف والتطبيقات الجديدة وتقويم المألوفة. فأمثال هؤلاء المربين هم الذين تتزواج في نفوسهم توجيهات «الشرعة والمنهاج» الإلهيين مع «الوعي الناقد» للواقع الإنساني القائم لينجبا فهماً عميقاً واجتهاداً راسخاً يتعامل فيهما كل من الوحي والعقل والحواسي لإبراز فقه «الشريعة» الملائم لمختلف الأزمنة والأمكنة.

من هذا المنطلق ركز هذا البحث على إبراز ـ مناهج التربية الإسلامية ومؤهلات المربين العاملين فيها ـ فما كان صائباً فمن نعمة الله وتوفيقه، ودعائي إليه أن ييسر من يحيله إلى تطبيقات ومؤسسات. وما كان خاطئاً أو ناقصاً فمن قصوري ومحدودية قدراتي الإنسانية، ودعائي إلى الله أن يقيض من ينبه إليه ويسهم في تقويمه وتكميله.

وفي الختام أرجو أن أتقدم بالشكر لجميع الذين كان لمناقشاتهم أثرها الإيجابي في بلورة محتويات الكتاب والتوصيات المقترحة فيه، ولمن أسهموا في إخراجه إلى حيز الوجود.

ولكن الحمد والمنة لله وحده، فإنه لا علم لنا جميعاً إلا ما علمناه ولا فهم لنا إلا ما فهمنا، نسأله تعالى أن ينور أفهامنا دائماً بالعلم وأن يزين أخلاقنا بالحلم، إنه نعم المولى ونعم النصير.

الباب الأول

أهمية البحث في مناهج التربية الإسلامية

البحث في مناهج التربية الإسلامية أمر هام وضروري لأسباب:

أولها: حاجة النظم التربوية في الأقطار الإسلامية إلى مناهج مؤصلة قادرة على تجديد الحياة العلمية وتغيير ماران على المجتمعات من مفاهيم الآبائية والجمود ليغير الله ما بها من تخلف وهزائم.

والسبب الثاني هو أزمة المناهج في التربية المعاصرة على المستوى العالمي كله.

والسبب الثالث هو التطلع إلى مناهج تربوية شاملة ومتكاملة والمحاولات الجارية للخروج من الأزمة القائمة.

أما عن تفاصيل هذه الأسباب فهي كما يلي:

الفصل الأول

حاجة النظم التربوية في الأقطار الإسلامية
إلى تأصيل مناهج التربية

تعاني المناهج المعتمدة في المؤسسات التربوية القائمة في الأقطار الإسلامية من أزمة تتمثل في أمرين:

الأول: الآبائية؛ أي الاقتصار على تعليم الأبناء ما انحدر من الآباء.

والثاني: الاغتراب؛ أي اغتراب المناهج عن واقع المجتمع وأصوله الحضارية.

أما تفاصيل هذه الأزمة فهي كما يلي:

أ ـ آبائية المناهج في المؤسسات التربوية الإسلامية التقليدية

تسلمت المؤسسات التربوية الإسلامية التقليدية مناهجها من الماضي ثم مضت في تطبيقها دونما تمحيص أو مراجعة، رغم أن النظر في التطورات التي مرت بها هذه المناهج يشير إلى أن مكوناتها الرئيسة نمت مستقلة بعضها عن بعض. وحين وجدت نفسها أمام الحاجة إلى الانتظام في نظرية تربوية متكاملة تواكب التجدد في الخلق (التطور) وتلبي حاجات الأزمنة والأمكنة لم تستطع ـ لعوامل عديدة ـ تخطي العقبات التي واجهتها وتركت مكوناتها التي نمت تتباعد

وتتشكل من منطلقات التصورات الجزئية والانتماءات المذهبية، الأمر الذي أوقف النمو التربوي خلال القرون المتتالية وانتهى بالمناهج التربوية لتعلم الأبناء ما أورثه الآباء[1].

والواقع إن النظر في المناهج المعتمدة في المؤسسات التربوية التقليدية الحاضرة يكشف عن عدد من الصفات السلبية أهمها ما يلي:

١ ـ طغيان الماضي على محتويات هذه المناهج وقلة المساحة التي تشغلها حاجات الحاضر ومشكلاته وتحديات المستقبل. ولذلك يكون الدارس الذي تخرجه هذه المؤسسات ـ في أحسن أحواله ـ «راسخاً» في علوم الماضي غير «محيط» بعلوم الحاضر وشئون المستقبل. مع أن تزاوج الرسوخ بعلوم الماضي مع الإحاطة بعلوم الحاضر شرط قرآني لتمكين إنسان التربية الإسلامية من القيام بواجبه وحمل رسالته.

٢ ـ طغيان «فقه» الشعائر والأحوال الشخصية المتعلقة بالأسرة وشئون الفرد، ومعاملات الأسواق على «فقه» شئون الأمم وشبكة العلاقات الاجتماعية وتفريعاتها في ميادين السياسة والحكم والاقتصاد والاجتماع، وانعدام «فقه» الكون الطبيعي الذي يوجه إليه القرآن الكريم باعتباره المختبر الذي يُرى فيه آيات الله في الآفاق المبرهنة على صدق آيات الله في الكتاب.

٣ ـ سطحية «شهود» التيارات العالمية الجارية في ميادين العلم والتربية وعدم التفاعل معها إلا ما يتعلق باستعارة التنظيم البيروقراطي للمؤسسات التربوية وأسماء الشهادات والمراحل التعليمية والرتب العلمية.

٤ ـ انعدام البحث العلمي والتربوي والاكتفاء بترديد علوم الماضي وتطبيقاته.

لكل هذه الظروف التي تحيط بمؤسسات التربية الإسلامية التقليدية تبدو

---

(١) د. ماجد عرسان الكيلاني، **تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية**، المدينة المنورة: دار التراث، ١٤٠٧ هـ ـ ١٩٨٧ م.

أهمية تأصيل مناهج التربية الإسلامية شريطة أن تبدأ عملية التأصيل المذكورة بالنظر الاجتهادي في آيات الله في الكتاب وآياته في الآفاق والأنفس ثم مراجعة مراحل الجمود والتقليد مراجعة ناقدة، ثم القيام بتزكية شاملة جريئة لمعارف هذه المرحلة وموروثاتها، ثم اكتشاف عصور الاجتهاد والازدهار لاستئناف السير من حيث توقفت، ثم المضي لمعالجة مشكلات الحاضر وتلبية حاجات المستقبل.

ب ـ اغتراب مناهج المؤسسات التربوية الحديثة التي أنشئت على النمط الغربي

لعب المبشرون المسيحيون الغربيون دوراً رئيساً في تنظيم النظم والمناهج التربوية التي تبنتها المؤسسات التربوية الحديثة في الأقطار الإسلامية[1]. غير أن الحساسية الدينية التي أثارتها ممارسات المبشرين ـ خلال عهود الاستعمار الاحتلالي ـ جعلت الدول الغربية تسند النشاطات الثقافية إلى مؤسسات جديدة اتخذت طابع المعونات الثقافية الدولية ـ أو ما عرف باسم ـ مؤسسات المعونات الدولية Philanthropic Foundations ـ. ولقد ركزت هذه المؤسسات عملها من خلال استقدام النخبة من أبناء العالم الثالث ـ ومنه الأقطار العربية والإسلامية ـ لتعليمهم وتدريبهم في الجامعات الغربية ثم إعادتهم إلى أقطارهم ليقوموا بدور الوكلاء الذين يهيئون الأجواء لاستهلاك نماذج الثقافة الغربية ومنتجاتها الصناعية. وكما كانت البعثات التبشيرية في غالبها أمريكية الجنسية، كذلك كانت مؤسسات المعونة الدولية، إلا أن أهدافها كانت أبعد من أهداف البعثات التبشيرية، فهي لم تقتصر على التربية وإنما أضافت لها البحث الأكاديمي الذي أسهم في تطوير برامج تقنية ونشاطات ذات أثر سياسي وأيدولوجي أعمق، ومن أشهر هذه المؤسسات: مؤسسة فورد، ومؤسسة روكفلر، ومؤسسة كارنيجي[2].

ولقد ترتب على نشاط هذه المؤسسات ظهور نوع جديد من الاستعمار

---

(١) Hisham Sharabi, *New Patriarchy* (New York, Oxford University Press, 1988) P. 77.

(٢) Ibid, P. 82.

الثقافي الذي استمد قوته من خلال الهيمنة على مؤسسات التربية الحديثة في العالم الثالث وتوجيه وسائل الإعلام توجيهاً غربياً. وبسبب هذا الاستعمار الثقافي صارت مؤسسات التعليم في الأقطار الإسلامية تخرج علماء ولا تطور علوماً. فهي ـ مثلاً ـ تخرج أطباء وليس علوماً طبية، وتخرج اقتصاديين ولا تؤسس علوماً اقتصادية، وتخرج عسكريين ولا تؤسس علوماً عسكرية وهكذا(١).

ولقد ناقش دور مؤسسات المعونات الثقافية الدولية عدد كبير من المختصين. منهم: فيليب جـ. ألتباخ مدير مركز التربية المقارنة وأستاذ الدراسات التربوية في جامعة نيويورك (بافالو)، وأدوارد هـ. بيرمان رئيس قسم المؤسسات التربوية في جامعة لوزفيل، وريمي كلاينت أستاذ البيئة الإنسانية في جامعة ماريلاند، ثم مدير منظمة التعاون التقني في باريس بفرنسا، ودوجلاس فولي أستاذ الانتروبولوجيا (علوم الإنسان) في جامعة تكساس بهيوستن، وجيل ب. كيلي أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي في جامعة نيويورك في بافالو، وكاترين جنسن أستاذة علم الاجتماع في جامعة ومنج، وباتريشا سورومي أستاذة التاريخ في جامعة فكتوريا بكندا، وجين تايلور من قسم تطوير التعليم العالي في اندونيسيا في جامعة ويسكونسن ماديسون وغيرهم كثير(٢).

ويذكر ـ إدوارد هـ. بيرمان أن مؤسسات المعونات الدولية التي مر ذكرها تقاسمت النشاطات الثقافية واختص كل منها بنوع من التخصصات. فمثلاً اختصت ـ مؤسسة فورد Ford Foundation ـ بتقديم المنح والبعثات الدراسية لإعداد المختصين في العلوم الاجتماعية والإدارة العامة والتربية وتمويل تنظيم البرامج التربوية وإعداد المعلمين في دول آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية واستقدامهم للدراسة والتدريب في الجامعات الأمريكية. واختصت مؤسسة كارنيجي Carnegie Foundation بنشر الكتب والنشرات المختلفة المتعلقة بالموضوعات المشار إليها في أقطار آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية. واختصت

---

(١) Ibid, P. 80 - 81.

(٢) Philip G. Altbach Gail P. Kelly, (ed.) *Education and Colonial Experience*, (New Brunswick Transaction Books, 1984) P. 293.

مؤسسة روكفلر Rockefeller Foundation بإجراء البحوث والدراسات في الميادين الطبية والزراعية في أقطار العالم الثالث المذكورة.

ويضيف ـ إدوارد هـ. بيرمان ـ أن نشاطات مؤسسات المعونات الدولية كما عبر عنه رؤساؤها ـ تركزت حول إعداد القيادات المحلية في أقطار آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية لتقوم برعاية مصالح الولايات المتحدة كما يرعاها القائمون على مؤسسات المعونات الدولية أنفسهم، وأنه بسبب هذا الهدف بدأت هذه المؤسسات بعد عام ١٩٤٥ تخوض حرباً ثقافية باردة مساندة لأولئك الذين يقومون بنشاطات عسكرية واقتصادية وسياسية فيما وراء البحار[١].

وكذلك تناول ـ فيليب جـ. ألتباخ ـ ما أسماه ـ توزيع المعرفة في العالم الثالث والاستعمار الحديث ـ فذكر أن من أبرز سمات العالم الحديث هو تبادل المعرفة والثقافة على نطاق عالمي ومن خلال مؤسسات عالمية كاليونسكو والبنك الدولي ووكالات المعونات الدولية وشبكات الكمبيوتر العالمية، وتبادل المعلومات الجامعية والمؤسساتية. وخلال هذا التوزيع العالمي للثقافة يعاني العالم الثالث من «اضطراب ميزان المدفوعات الثقافية» حيث يستورد من المعرفة والثقافة أكثر مما يصدره. فالعالم الثالث يعتمد بشكل رئيسي على الدول الصناعية فيما يستعمله من برامج ومناهج تعليمية وفيما يقرأه من كتب ومجلات ونشرات، وفيما يشاهده من برامج تلفزيونية وأشرطة فيديو، وفي البحث التربوي والعلمي والمعرفة التكنولوجية والإدارية والعسكرية، وحتى في المعلومات والدراسات والمعارف المتعلقة بالعالم الثالث نفسه. فهذه وأمثالها يجري إنتاجها في جامعات الأقطار الصناعية المتقدمة وفي مؤسسات البحث ودور النشر فيها ثم توزع في العالم الثالث من خلال خبرائها وبعثاتها وإرسالياتها ومؤسساتها الثقافية والدينية والإعلامية وغيرها. وما لم يقم في العالم الثالث مؤسسات وبرامج ومناهج تربوية ومعرفية وعلمية مستقلة يعمل فيها باحثون وعلماء مستقلو التفكير ثم تتظافر لانتاج معارفها ومناهجها وعلومها الخاصة، ثم تتفاعل مع سوق

(١) Edward H. Berman, "Foundations, Philanthopy and New - Colonialism" in *Education and Colonial Experience,* ed. by Philip G. Altbach & Gail PP. 253 - 271.

المعرفة الدولية بكفاءة واستقلال، فسوف يظل العالم الثالث ملحقاً معرفياً ومختبر تجارب وسوق استهلاك تربوي وثقافي للأقطار الصناعية الكبرى[1].

لذلك لا يفيد في تأصيل «المناهج» التربوية في الأقطار العربية والإسلامية ثلاثة فرقاء: فريق الآبائيين، وفريق المثقفين المستغربين، وفريق الخبراء الأجانب.

ففريق الآبائيين مغتربون في الماضي ولا وعي لهم بحاجات الحاضر وتحديات المستقبل، ولا إتصال مباشر لهم بالكتاب والسنة. فهم أناس يرفعون فهم الآباء للكتاب والسنة إلى منزلة الكتاب والسنة، ويصرون على تقليدهم ويعتقدون عصمتهم.

وفريق المثقفين المستغربين أسرتهم الثقافة الغربية وشكلت أنماط التفكير عندهم، وصنعت منهم وكلاء توزيع وتسويق لثقافاتها ومعارفها. فهؤلاء تشابهت قلوبهم ـ حسب تعبير القرآن ـ مع قلوب المبشرين الذين خططوا المناهج التربوية في عهود الاستعمار الاحتلالي، وقلوب الخبراء العاملين في مؤسسات المعونات الدولية الذين خططوا مناهج التربية ومؤسساتها في عهود الهيمنة الأمريكية؛ لذلك لا يكون لجهودهم من أثر إلا تكريس الاستعمار الثقافي والاغتراب التربوي.

أما عن الخبراء والمستشارين الأجانب فهؤلاء توجههم أهداف بلادهم في الاستعمار الثقافي والهيمنة الفكرية. لذلك فإن الركون إليهم يضر بحاضر الأمة ومستقبلها، ويصطدم مع التوجيهات القرآنية التي صدقتها الخبرات التاريخية في الماضي والحاضر. وحينما سئل الحسين عن قوله ﷺ: «**لا تستضيئوا بنار المشركين**»، قال: إنه يقول لا تستشيروا المشركين في شيء من أموركم، وتصديق ذلك في كتاب الله عز وجل: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَتَّخِذُواْ بِطَانَةً مِّن دُونِكُمْ

(١) Philip G. Altbach, "The Distribution of Knowledge in The Third World: A Case Study in Neo - Colonialism" in *Education and Colonial Experience*, PP. 229 - 251.

﴿لَا يَأْلُونَكُمْ خَبَالًا﴾ [آل عمران: ١١٨][1] ومصداق هذا التوجيه القرآني قائم في مناهج التربية في الأقطار الإسلامية حيث عمد الخبراء الأجانب ؛ مثلاً ـ إلى ملء المقررات الدينية بمقررات الفرق والمذاهب المتصارعة المتنابذة، ومقررات التاريخ بأخبار العصبيات القبلية والعائلية والشعوبية، ومقررات الأدب بأشعار الغزل والهجاء والمدح والفخر الجاهلي ومتداداتها فيما بعد في العصر الإسلامي. وجميع هذه المناهج أسهمت ـ وما زالت تسهم ـ إسهاماً فعالاً في إثارة الفتن السياسية والمفاسد الاجتماعية المتمثلة في التفتت السياسي والهويات الإقليمية والنظم المتسلطة والولاءات المذهبية وأنماط الحياة التي تبتعد عن قيم الإسلام شيئاً فشيئاً.

---

(١) البيهقي، السنن الكبرى، حـ ١٠، كتاب آداب القاضي، ص ١٢٧.

الفصل الثاني

أزمة التربية المعاصرة
في ميدان المناهج التربوية

والسبب الثاني الذي يجعل البحث في مناهج التربية الإسلامية أمراً عظيم الأهمية هو الأزمة القائمة في مناهج التربية المعاصرة على مستوى العالم كله رغم التنظيم الدقيق الذي يتبع في بناء هذه المناهج، وتتجسد هذه الأزمة في مظاهر هي:

أ ـ أزمة أهداف المنهاج

الأهداف هي النهاية التي تتحرك التربية نحوها أو تعمل من أجل الوصول إليها. ويدور الخلاف حول الأهداف التي ينظم من أجلها أي منهاج تربوي، وهو خلاف نابع من اختلاف النظريات التربوية نفسها. فهناك نظرية التمركز حول حاجات المتعلم Child - Centred التي تدعو إلى تحديد محتوى المنهاج انطلاقاً من رغبات الطفل وحاجاته[1]. وهناك نظرية التمحور حول حاجات المجتمع. وهناك نظرية التمركز حول المواد الدراسية Subject - Centred. وهذا التركيز ذو البعد الواحد: أي التركيز على المحتوى الدراسي، أو على حاجات المتعلم، أو

(١) Keith Thompson, "Subject - Centred and Child - Centred Theories" in *Education and Philosophy*, ed. Keith Thompson, (1977) P. 60.

على حاجات المجتمع أدى إلى ظهور أنماط متناقضة من التفكير[١]، وإلى امتداد الخلاف إلى الجماعات التي أشرفت على تطبيق هذه الأهداف. فمثلاً - في الولايات المتحدة الأمريكية - اتهم أنصار التربية المتمركزة حول الموضوعات الدراسية، أنصار التربية المتمركزة حول رغبات الطفل بالتفكير السطحي وعدم القدرة على تطوير مقاييس أكاديمية ناضجة - مدركة، وإن إسناد تنظيم المنهاج إلى الخبراء والكبار الرسميين يحقق للمجتمع الاستقرار والنظام وهو ما أسموه بنظرية «الضبط الاجتماعي» أو - الفاعلية الاجتماعية[٢].

ولقد تعرض أنصار نظرية الفاعلية الاجتماعية للنقد الشديد واتهموا بأنهم يشكون بقدرة الجماهير على حكم نفسها، وأن أفكارهم الاجتماعية موجهة لتوفير الاستقرار لمصلحة الطبقة العليا، وأنهم يعبرون عن تحيزات شخصية مدرجة تحت اسم الموضوعية، وأنهم يتخذون من التربية ذريعة لتكريس وضع قائم وتقاليد قائمة[٣].

كذلك تعرضت - التربية التقدمية - التي تدور حول المنهاج المبني حول حاجات الطفل ورغباته لنقد مماثل واتهمت بأنها نوع من الصوفية الخيالية وأنها ترديد لآراء جان جاك روسو عن الطفل الفطري الذي يجب عدم التدخل في نموه[٤].

وإلى جانب هاتين النظريتين قامت نظرية «مناهج الفاعلية الإنتاجية Efficiency». وكانت الشخصية الرئيسة وراء هذه النظرية - فردريك ونسلو تايلور Frederiek Winslow Taylor الذي كان من رجال الصناعة ولم يعمل في التربية قط، إلا أن أثره في ميدان التربية كان فعالاً من خلال تلامذته الذين نقلوا أفكاره إلى ميدان المناهج التربوية.

---

(١) Hilda Taba, *Curriculum Development.* P. 3.

(٢) Herbert M. Kliebard, *The Struggle for The American Curriculum,* (Boston: Routledge & Kegan Paul, 1986) P. 174.

(٣) *Ibid,* PP. 78 - 85, 174 - 176.

(٤) Boyd H. Bode, *Modern Education Theories,* (New York: Macmillan Co. 1927) PP. 142 - 165.

والحقيقة إن المنهاج التربوي كميدان متميز في عالم التربية ولد وتبلور خلال ـ حركة الفاعلية الإنتاجية ـ وامتداداتها في القرن العشرين. فلقد أخذت البيروقراطية الأمريكية رموزها وتنظيماتها من حركة تنظيم الإدارة العلمية التي بلورها ـ تايلور ـ لزيادة إنتاج المصانع ولجعل العامل يعمل ضعف أو أربعة أضعاف ما يعمل في الظروف العادية. وكان مفتاح نظرية تايلور التي نشرها في كتابه ـ مبادىء التنظيم العلمي ـ هو أن يحلل العمل إلى مكوناته الأولية بحيث لا يؤثر كل جزء على قدرة العامل لإنجازه وبذلك يقل الخطأ ويزيد الإنتاج[١].

ولم يُخفِ مخططو المناهج التربوية اعتمادهم على نظرية تايلور الصناعية لجعل المنهاج التربوي قوة مؤثرة في صياغة شخصية المواطن المطلوب للمستقبل وليكون أداة لإيجاد مجتمع عامل مستقر سليم العلاقات[٢]. ومما ساعد مخططي المناهج المشار إليهم أن النقد حول عدم فاعلية المدارس كان شديداً، فكانت الخطوة السريعة لتلبية هذا، النقد هي تطبيق نظام تايلور في إدارة المصانع على إدارة المدارس وتنظيم المنهاج التربوي القائم فيها. ففي الفترة التي تلت عام ١٩١٨ أصبحت أهداف نظرية الفاعلية الإنتاجية توجه المناهج التربوية التي صارت تخصصا تربوياً هاماً. مع أن أهداف المنهاج المذكور خلت من التطلعات الإجتماعية والأفكار الإنسانية العليا وركزت على خدمة الحياة المادية الجارية[٣]. ولقد تحمس الأمريكيون لتحقيق أهداف منهاج الفاعلية الإنتاجية ووضعوها موضع التطبيق ووجهت اختبار محتوى المنهاج وأنشطته وممارساته حتى بداية عقد الستينات من القرن العشرين حين بدأت أشكال من النقد والمعارضة تتصاعد بوجه هذا المنهاج وتطبيقاته. من ذلك ما قام به ـ ألسدير ماكنتاير عام ١٩٦٤ حيث قدم بحثه حول أهداف التربية القائمة وأخذ على المنهاج اقتصاره على الأعداد للوظيفة وزيادة الإنتاج الصناعي وزيادة استهلال المنتجات والخدمات، وأضاف أن التربية حين تقتصر على الوسائل دون الغايات

---

(١) Herbert M. Kliebard, *OP. Cit*, PP. 95 - 96.

(٢) Herbert M. Kliebard, *OP. Cit*, 96 - 99.

(٣) Ibid, PP. 4 - 7.

العليا للحياة فإنها تفرز مجتمعاً عديم العقل مجرداً من الإنسانية[1].

ثم تصاعد الخلاف وتفرع حول ماهية أهداف المنهاج التربوي وما يجب أن تكون عليه خلال العقود التالية. ولقد جمع كل من ـ لاندون ي. باير ـ و ـ ما يكل و. أبل ـ في كتابهما ـ **المنهاج: مشكلاته وسياساته واحتمالاته** ـ مجموعة كبيرة من الموضوعات التي كتبها مربون متخصصون خلال المناقشات وأنماط الجدل التي تدور في الوقت الحاضر حول أهداف المنهاج ومحتواه وتخطيطه وتقويمه[2].

ب ـ أزمة محتوى المنهاج

تتمثل أزمة محتوى المناهج التربوية المعاصرة في أمرين:

الأول: هو اختلاف المختصين حول الخبرات التي يجب أن يتضمنها المنهاج.

والثاني: هو الفصام بين «الإنسانيات» و «العلوم». أما عن تفاصيل هذين الأمرين فهي كما يلي:

١ ـ الاختلاف حول الخبرات التي يجب أن يتضمنها المنهاج:

لقد كان واقع المنهاج في عقد ١٨٩٠ م يقوم على نظرية ـ التدريب التربوي ـ التي اشتقت مفهومها من عالم النفس الألماني ـ كريستين وولف ـ. وتقوم هذه النظرية على القول أن هنالك موضوعات تقوي الملكات العقلية والذاكرة والتفكير والإرادة والتخيل، وتنشط العقل مثلما تنشط العضلات بالتمارين. وكانت هذه الموضوعات تدور حول اللغات اليونانية واللاتينية والرياضيات والأدب والمسرحية والشعر. ولقد ترتب على هذه النظرية أن صار

---

(١) د. ماجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، ص ٢٤.

(٢) Landon E. Beyer & Michael W. Apple, *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*. (State University of New York Press, 1988).

التعليم يقوم على تمارين رتيبة مملة، ونظام قاس وتسميع حرفي بدون تفكير، ولذلك كانت المدارس كئيبة لا مرح فيها[١]، الأمر الذي جعل التصدع في نظرية التدريب العقلي يبدأ منذ وقت مبكر، إذ بدأ التساؤل لماذا يقتصر تدريب المكان الملكات العقلية من خلال الموضوعات القديمة التقليدية ولا يهتم بموضوعات تجريبية تتفق ومتطلبات المجتمع الصناعي القائم؟ ولقد قاد هذا النقد في الولايات المتحدة الأمريكية طليعة من أمثال وليم جيمس، وثورانديك، وود ورث، وجرانفيل ستانلي هول. ثم تكونت عدة لجان لمعالجة العيب المشار إليه ولكنها لم تنل الرضى المطلوب. وعلى الأثر نمت قوة المعارضة للمنهاج التقليدي وكان غالب المعارضين ممن درسوا في ألمانيا وغلب عليهم المنهج العلمي فكونوا ـ جمعية هاربات القومية ـ وشنوا حملة على المنهاج التقليدي أكثر من نصف قرن[٢]. وكانت خلاصة نظرياتهم أن الطفل يلخص التطور الثقافي في حاجاته العقلية والنفسية كما يلخص التطور البيولوجي للجنس البشري في جسده، ولذلك يجب أن يكون الطفل محور المنهاج المدرسي[٣]. وبالرغم من تنامي هذا الاتجاه العلمي وحماس الكثيرين له، وبروز جون ديوي كأشهر الناطقين باسمه، إلا أن إصلاحاته التربوية بقيت محدودة في عالم الأفكار أكثر من عالم التطبيق. أما النجاح الواقعي فقد تحقق لـ «حركة التربية التقدمية» التي ضمت عدداً من المربين الذين أفرزوا أفكاراً كان أكثر ملائمة لقوى الصناعة والتجارة وأثرت في مجرى التربية في القرن العشرين[٤]. ولقد دعم رجال الأعمال والصناعة والمؤسسات التابعة لهم، خاصة مؤسسة كارينجي، حركة التقدمية المذكورة، فعملت على تغيير المنهاج التقليدي بشكل كبير، وخلصته من المعارف اللاتينية وأعطت أهمية أكبر للغة الإنكليزية الحديثة وأزاحت ما أسمته ـ الزخارف الشكلية للمنهاج، ودعت إلى التركيز على مهارات العمل واتجاهات الترويح والمواطنة ومعارف العائلة والصحة وما أشبه ذلك. ولقد أدى ذلك كله

---

(١) Herbert M. Kliebard, *OP. Cit,* PP. 4 - 7.
(٢) *Ibid,* PP. 16 - 24.
(٣) *Ibid,* PP. 44 - 50.
(٤) *Ibid,* P. 85.

إلى ظهور ما عُرف باسم ـ المنهاج المحوري ـ الذي ركز على تلبية رغبات الفرد وحاجات التلاميذ بشكل أكثر فاعلية. وكان جوهر هذا المنهاج ما عرف باسم ـ ميادين الحياة ـ أي: الحياة الشخصية، والعلاقات المدنية، والعلاقات الإقتصادية. ومن القضايا التي أعطيت عناية في هذه الميادين: تعلم اللياقة الإجتماعية من خلال التأكيد على الصحة والأناقة والنظافة والترتيب، واللياقة البدنية والاستعداد للزواج، وتحسين النسل والوراثة، وقواعد اختيار الأصدقاء، واكتشاف فرص العمل، ودراسة قدرات الفرد المهنية، وعلاقات المدرسة والبيت ورعاية الأطفال، والشؤون العامة والعلاقات السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

ويمكن القول أن المنهاج المحوري ـ كان مزيجاً من منهاج الفاعلية الإنتاجية الذي يعد الفرد للحياة المقبلة، ومنهاج النشاط الذي يتمركز حول ـ رغبات الطفل ـ. ومضت جمعية التربية التقدمية تقود حركة تطوير المناهج التربوية وكثرت الكتابة عنها وعن منهاج النشاط الذي ارتبط بها. حتى صارت كتاباتها خليطاً مكوناً من مواد مختلفة مكدسة بعضها فوق بعض. ولقد تسببت فوضى الغموض الذي أحاط بـ «التربية التقدمية» إلى جعل التربية هدفاً سهلاً للنقد حيث أخذت أصوات الأكاديميين تتصاعد من هنا وهناك منذرة بالخطر وداعية لإنعاش الدراسات الإنسانية والتربية الحرة على الأقل في الدراسات العليا، كما شجب آخرون ما أسموه بالانتكاس الذي أصاب ميادين التربية والثقافة الأمريكية. وبالإجمال بدأت حركة التربية الأكاديمية بالعمل ضد تربية النشاط واقترانها بالتربية التقدمية، وصارت حصيلة نصف قرن من الكد لبناء المنهاج الأمريكي كلها موضع تساؤل[1].

ولم تخرج مفاهيم المنهاج التربوي في أوربا الرأسمالية، عن الإطار العام الذي عرضناه في القارة الأمريكية، أما أوروبا الشيوعية فلقد اعتمد التربويون على اجتهاداتهم في حدود الفلسفة الماركسية، ومع أن ماركس لم يكتب عن التربية بشكل مباشر لأنه حصر تحليلاته في الاقتصاد السياسي، إلا أن

(١) Herbert M. Kliebard, *OP. Cit*, PP. 227 - 239.

الماركسيين التربويين قاموا بعده بتطبيق التحليل الماركسي في مجال التربية فاعتبروا التربية نمطاً من أنماط الإنتاج الذي يتخذ خاماته من التلاميذ والمعلمين. واعتبروا المعرفة ملكية خاصة ورأس مال ثقافي والمدارس هي المصانع(١).

وفي مطلع النصف الثاني من القرن العشرين الميلادي بدأت الآثار الإيجابية للمناهج العلمية التقدمية في ميدان التكنولوجيا والصناعة، ولكن آثارها في سلوك الإنسان نفسه وعلاقاته الاجتماعية ومفهومه عن الذات والحياة كانت سلبية إلى درجة كبيرة. ولذلك تعالت الأصوات مرة أخرى منذرة محذرة وداعية إلى إعادة النظر في المنهاج وميادين التربية عامة.

ومن الذين أسهموا ـ ويسهمون ـ في هذه الدعوة ـ جورهام مانسون ـ الذي كتب يقول إنه لا يمكن تبرئته الرأسمالية من الضرر الذي نزل بالتربية التي قامت على علم نفس ضيق محدود تناول قطاعاً جزئياً من النفس الإنسانية هو القطاع الذي يبحث في وظيفة الإنسان الغرائزي. واعتماداً على هذا النوع من علم النفس يجري تنظيم مناهج ومؤسسات تربوية تنمي الجشع الهائل، وتمنع الدوافع الكريمة، وتصنع من الإنسان مخلوقاً تتركز رغباته في الجمع والتملك(٢).

ومن المربين الذين انتقدوا منهاج التربية التقدمية ـ فردريك بولمان ـ الذي يذكر أن العلم التجريبي بكل قوته بدأ خارج الجامعة، ثم اكتسب مكاناً له في حصن التعلم منذ حوالي قرن. أما قبل ذلك فقد كان عمل الجامعة محصوراً في تدريس العلوم الإنسانية والعلوم الكلاسيكية(٣). وحين قامت الثورة الصناعية واحتلت الصناعة والتجارة مركز الحياة في المجتمعات الغربية صار التدريس وتنظيم المناهج في الجامعات مسخراً لخدمة الحكومات والشركات والمؤسسات

---

(١) Madan Sarup, *Marxism and Education,* (London, Henley and Boston: Routledge & Kegan Paul, 1978) PP, 129 - 136.

(٢) Gorham Munson, *The Dilemma of The Liberal,* (New York: Coward - McCarnn, 1930) P. 234.

(٣) Clearence C. Walton & Frederick dew. Bolman (ed.) *Disorders in Higher Education.* (Englewood Cliffs, N. J. Present - Hall, Inc. 1979) P. 2.

الاقتصادية بسبب المنح التي تقدمها للمؤسسات التعليمية. ونتيجة لذلك انحسر الاهتمام بالعلوم الإنسانية والإجتماعية وصار محدوداً بحدود خدمتها لأهداف الذين يقدمون المساعدات والمنح المالية، وصار البحث عن الحقيقة والخير والجمال متخلفاً عما كان عليه عند بعض قدماء اليونان(١).

ونتيجة لذلك كله تدنت مكانة الأساتذة في الجامعة وتركزت اهتمامات الطلبة حول الحصول على الشهادات(٢).

وممن عالج أزمة ـ تحديد مناهج التربية وميادينها ـ برنارد ايدنجز بل ـ الذي ركز على خطورة هيمنة الدولة على التربية. ومن أقواله في هذا الشأن:

«من الواضح أن أكثر ما يهدد الحرية الأكاديمية وحرية البحث عن الحقيقة هي الحكومة العلمانية المنظمة. فالحكومة العلمانية هي العدو الحقيقي للحرية الأكاديمية. إذ بالحرية الأكاديميمة وحدها تستطيع التربية أن تكون وسيلة لتطير العالم».

وأضاف ـ برنارد بل ـ أن أصل الأزمة هو ظهور ـ البيروقراطية التربوية ـ التي تشجع جانباً من النشاطات وتمنع جوانب أخرى لتلائم ممارساتها الخاصة، وهي تدعم أضيق القضايا وأدنى الأهداف لتلائم مقاييس انجازاتها في الاقتصاد والعمل. وبالتالي تتسبب في تحكم الإنسان بالإنسان، فتضع إنساناً ما في مركز القوة، وتضع آخر في مركز التبعية، وتضع نظماً وقيوداً تنشر العبودية والرق وتجرد الإنسان من إنسانيته(٣).

كذلك انتقد ـ أبراهام ماسلو ـ محتويات المناهج التربوية والعلمية في مواضيع كثيرة من كتبه. ونقده هذا قد تناول تفاصيل واسعة تحتاج إلى دراسة خاصة مستقلة. ويرفض ـ ماسلو ـ الاعتقاد الشائع الذي يقول إن مناهج التربية

(١) Ibid, P. 11.

(٢) Frederick dew Bolman "Not in Our Star" in *Disorders in Higher Education,* PP. 12 - 13.

(٣) Bernard Idlings Bell, *Crisis in Education,* (New York: Mc Graw - Hill, 1949) PP. 190 - 191.

والتعليم القائمة هي نموذج المنهاج العلمي الذي يوصل إلى المعرفة العلمية. فهذا القول ـ عند ماسلو ـ رأي عنصري ولا يشكل رأي العالم كله، وهو يتهكم على المناهج التربية التي تقول بهذا الرأي فيقول:

«تلخص عبارة ـ الحصول على الشهادة ـ كل شرور التربية التي تهتم بالمهارات الخارجية. فالطالب يحصل على الشهادة بشكل أتوماتيكي ـ تلقائي بعد أن يدرس عدداً معيناً من الساعات في الجامعة يشار إليها باسم الساعات المعتمدة. فالمعرفة التي تعلم في الجامعة لها «قيمتها النقدية» التي يرمز لها بالساعات المعتمدة مع عدم التمييز بين المواد التي تدرس»[(١)].

ولقد اتسعت حركة نقد المناهج التربوية المعاصرة منذ عقد السبعينات من القرن العشرين واتسعت في عقدة الثمانينات والتسعينات. ومحور الانتقاد الذي تمارسه هذه الحركة هو أن المنهاج التربوي القائم لا يقوم على أسس علمية ـ كما يزعم واصفوه ـ وإنما هو صادر عن عقلية تكنوقراطية هدفها استغلال المنهاج لضبط سلوك المتعلمين وتوجيههم حسب مصالح قوى الصناعة والاقتصاد المسيطرة على مقدرات المجتمعات.

ويرى النقاد الجدد أن تنظيم المناهج بشكلها القائم أفرز عدداً من العيوب والنقائص أهمها ما يلي:

١ ـ لم تصنف المناهج السائدة نفسها على أساس أنها ـ نظرية تربوية ـ قابلة للمناقشة والنقد والمراجعة، وإنما قدمت نفسها على أساس أنها حقائق علمية كاملة الصواب.

٢ ـ تقوم العلاقات الإجتماعية التي تنظمها المناهج التقليدية، خلال التطبيق المدرسي، على أساس الإملاء وإصدار البيانات بدل الحوار والتواصل المتبادل. فالضبط، وليس التعلم، له الأفضلية في المناهج المذكورة.

٣ ـ يعكس تخطيط المناهج وتنفيذها وتقويمها طبيعة المعرفة والعلاقات

---

(١) Abraham H. Maslow: *The Farther Reaches of Human Nature*, (New York: Penguin Books, 1971 - 1979) P. 175.

الاجتماعية بين الطبقات وتوزيع القوي في المجتمع. وانطلاقاً من هذه القاعدة يمثل المنهاج التقليدي التزاماً صارماً بالعقلية التقليدية المهيمنة سياسياً واجتماعياً والتي تستهدف الحفاظ على الأوضاع القائمة(١).

٤ ـ يخلو المنهاج القائم من القواعد الأخلاقية، الضرورية لتنظيم حياة الإنسان وعلاقات الجماعات(٢).

٥ ـ تمتلىء الثقافة المدرسية السائدة بالممارسات التي تتصف بالهيمنة وتهدف في الغالب إلى ترويض الطلاب وتدريبهم على حياة الإذعان والإنقياد للأوامر إضافة إلى تجريد المعلمين الذين يعلمونهم من الكفاءة والمهارة(٣).

وبسبب هذه العيوب يرى بعض النقاد ضرورة التركيز على خبرات تربوية تسهم في تطوير منهاج يفرز ثقافة العدالة الإجتماعية والمحبة وتبادلة العواطف(٤).

ومن الباحثين البارزين في نقد التربية الحديثة البروفسور ـ مارتن مكارنوي ـ الذي كرّس أبحاثه للكشف عن الدوافع الحقيقية لأصول التربية الحديثة في أمريكا. ومما كتبه في هذا المجال أن الهيمنة على التعليم بدأت في ولاية ماساشوس في الفترة ما بين ١٨٤٠ ـ ١٨٥٠ وهو ما عرف بأول إصلاح تربوي، أما الإصلاح الثاني فقد بدأ في الفترة ما بين ١٩٠٠ ـ ١٩٢٠(٥)، حيث تداعى رجال الصناعة وقادة الإصلاح التربوي في عام ١٨٦٠ م لإنشاء التعليم العام. وكانت أهداف هذا التعليم تتلخص في إيجاد طبقة جديدة من العمال المؤهلين للعمل في الصناعة الجديدة والتخلي عن صفات عصر الحرف اليدوية والدكان الصغير، طبقة عمال جديدة يتم تدريبها على طاعة السلطة في المصنع وعلى دقة

---

(١) Henry A. Giroux, *Teachers As Intellectuals,* (Granby: Massach., Bergin & Gravey Publishers, Inc. 1988) PP. 12 - 15.

(٢) *Ibid,* PP. 19 - 20.

(٣) Peter Mclaren, "Forward" in *Teachers As Intellectuals,* P. xi.

(٤) David E. Purple, *The Moral & Spiritual Crisis in Education,* P. 121.

(٥) Martin Carnoy, *Education as Cultural Imperialism,* (New York: Longman Inc. 1974) P. 235.

الوقت والانضباط في العمل. ولقد قاوم العمال والطبقات الدنيا هذه الفكرة لأنهم لم يروا فيها فائدة لهم ولأنها أضافت عليهم ضرائب جديدة لدعم المدارس الجديدة وتمويلها. ولكن هذه المقاومة لم تفد كثيراً وانتشرت مدارس التعليم العام وهيمن عليها رجال الصناعة وحلفاؤهم من أنصار الإصلاح التربوي.

ولقد جاءت النظم الإدارية والتعليمية في التعليم الجديد مطابقة لما يقابلها في نظم العمل في المصانع، ولنجاح سلطة العمل الجديدة تم التخطيط لتحطيم سلطات المؤسسات القديمة كالعائلة والكنيسة والتقاليد الإجتماعية للحي أو المنطقة. كذلك خطط أنصار التربية الجديدة لجعل التعليم الجديد يوجد في الفرد رقابة داخلية وتطبيع داخلي لحياة العمل الجديدة يخففان كثيراً من الحاجة لرقابة السلطة الرسمية[١]. واعتقاداً بأن النساء أصلح لتعليم الأطفال وأقل كلفة مالية فقد عمل الإصلاح التربوي الجديد على إسناد التعليم لهن، ولذلك ارتفعت نسبة المعلمات في المدارس الجديدة في الفترة ما بين ١٨٤٠ ـ ١٨٦٠ حتى هبطت نسبة المعلمين الذكور إلى ١٤٪[٢].

أما بالنسبة للمناهج فقد تم تصنيفها حسب التصنيف الطبقي للمجتمع حيث تم تخصيص ـ منهاج النشاط ـ الذي يرتكز على حرية التلميذ ويوفر فرص الحركة والنشاط له ـ لمدارس الطبقات العليا والمدارس الخاصة وذلك لتمكين أبناء هذه الطبقة من تذوق الحرية وتدريبهم على التفكير إزاء المشكلات التي يواجهونها تأهيلاً لهم لمراكز القيادة في المستقبل؛ بينما خُصّص ـ منهاج العمل أو منهاج المادة الدراسية ـ الذي يتسم بالعمل والانضباط لمدارس التعليم العام حيث يدرس أبناء الطبقات الدنيا العاملة وذلك ليتدربوا على حياة العمل والانضباط في المصانع والدوائر والجيش[٣]. كذلك وضعت مقاييس الإرشاد المهني وأدواته لتكون وسائل لتصنيف الدارسين وتوجيه أبناء الطبقات العامة نفسياً إلى الدراسة

(١) *Ibid,* PP. 238 - 241.
(٢) *Ibid,* PP. 242 - 243.
(٣) *Ibid,* P. 254.

المهنية[1]. كذلك وضعت امتحانات القدرات والتوجيه التربوي والمهني التي استمدت محتوياتها من ثقافة الطبقات العليا الأمر الذي سهل لأبناء هذه الطبقات النجاح في هذه الامتحانات وهيأ لهم الوصول إلى مراكز القيادة في الوقت الذي وضع العراقيل وقلل فرص النجاح أمام أبناء الطبقات الدنيا وجعلهم يعتقدون أن هذه الامتحانات تيسر لهم فرصاً عادلة ضمن حدود قدراتهم وإمكاناتهم، وبذلك حمّل هذا التصنيف التربوي الطبقي مسئولية تحديد مستقبل الفرد للفرد نفسه في الوقت الذي أخفى الأهداف الطبقية التي وجهت هذا التصنيف، وأضعف إرادة الفرد عن مقاومة المظالم الاجتماعية التي تنزل به في المجتمع الطبقي الذي يستأثر رجال الصناعة والاقتصاد فيه بكل شيء.

وأخيراً يخلص ـ مارتن كارنوي ـ إلى القول إن هيكل التعليم القائم حالياً في الولايات المتحدة لم يكن عفوياً، وإنما تم تخطيطه طبقاً لمصالح رجال الصناعة والتجارة ورغباتهم، وأنه قام على فلسفة اقتصادية معينة تستهدف إقناع المتعلمين بأن الأغنياء وأصحاب النفوذ هم أكثر ذكاء وجدارة من الفقراء والمستضعفين، وأن هؤلاء الأغنياء يستحقون الثروة والقوة، وأن من صالح المجتمع أن يتم تقسيمه طبقاً لهذا المفهوم[2].

على أن أعمال النقاد التربويين المعاصرين لا تخلو من ملاحظة سلبية وهي أن غالبية هؤلاء يقفون عند تحليل سلبيات المناهج القائمة دون تقديم بديل شامل متكامل. والذين يحاولون طرح البديل يعانون من الحيرة والتخبط والاضطراب، ومثال ذلك ـ بيتر آبس ـ الذي بنى محاولته حول فكرة خلاصتها: إن الحضارة الغربية أعطت قيمة كبيرة لـ «المفهوم» على حساب «الصورة». ولذلك اهتمت بـ «العلوم العقلية» على حساب «الفنون». وهذا بدوره أدى إلى ضعف الوجدان الحي عند الإنسان الذي تحول إلى وجود آلي يشبه الآلات التي يتعامل معها. وللخلاص من هذه الأزمة دعا ـ بيتر آبس ـ إلى تعميق أثر الصورة في النفس حتى يبلغ منزلة ـ نظرية المعرفة ـ، لأنه من خلال الصورة يمكن

---

(١) *Ibid,* P. 251.

(٢) *Ibid,* PP. 255 - 256.

اكتشاف حقائق لا يمكن الوصول إليها بأدوات معرفته أخرى. ويرى أيضاً أن المشكلة هي في منهج المعرفة العقلية التي احتكرت الوصول إلى الحقيقة واستبعدت الأدوات الأخرى. فالفيلسوف يصوغ «المفهوم» والرسام يصوغ «الحقيقة»، والحقيقة تتطلب تظافر الأثنين لأننا نحلم ونتخيل بالصورة ونناقش بالمفاهيم. ولذلك - حسب رأي بيتر آبس - حان الوقت لإعادة تقديم صور الآلهة ورموز الصنمية لأنها تقع في أعماق الروح وتجسد صور السلوك الخالد ودوافع الإنسان.

و«آبس» في الدعوة لإعادة الصور ورموز الأصنام متأثر بآراء - جيمس هلمان - الذي اقتبس عنه قوله: «ربما لم تكن الأصنام انحرافاً في الضمير الإنساني. إذ من خلال عبارة الصور والأيقونات كان بمقدور الناس أن يقوموا بالإتصال المباشر مع طاقاتهم الغريزية ومع أحلامهم وهوياتهم المدفونة في الأعماق[1].

ولقد خلص - بيتر آبس - بعد هذا التقديم إلى تقرير ملاحظات ثلاث هي:

الأولى: وجوب التركيز على دور الفنون في المنهاج التربوي، لأن الفنون في الوقت الحاضر إما مهملة أو يُساء فهمها.

والثانية: وجوب الانتباه إلى أساليب اللغة الجافة التي أشاعها الأسلوب العلمي وضرورة تطوير أساليب لغوية أكثر إنسانية.

والثالثة: احتمال وصف بحثه بالطوبائية - أي الخيال الذي لا يتحقق - ولذلك فهو يجيب عن هذا النقد المحتمل بالقول إنه يعترف بإنّه أسلوبه يتصف بالطوبائية في بعض المواقع، ولكن الطوبائية utopia ضرورية للدعوة إلى التحرك والبحث عن بديل جديد للمناهج التربوية القائمة وعن أصول جديدة للحياة لأن

---

(١) Peter Abbs "Education and The Living Image" in *Toward The Recovery of wholeness: Knowledge, Education and Human Values.* ed. by Douglas Sloan (New York: Teacher College Press: Columbia University, 1984) PP. 103 - 105.

الأصول القائمة أصبحت صدئة بالية، ولأن التقدم التكنولوجي القائم والحضارة القائمة يقتربان من الدمار[١].

٢ ـ الفصام بين «الإنسانيات» و«العلوم» في مناهج التربية المعاصرة

ظهر الصراع بين «الإنسانيات» و «العلوم الطبيعية» بشكل واضح في القرن الثامن عشر الميلادي[٢] عندما قادت النجاحات الكاسحة في ميدان العلوم الطبيعية إلى الاعتقاد بأنه يمكن الوصول إلى معرفة كل شيء. بما فيها طبيعة الإنسان بنفس الطرق المستعملة في موضوعات العلوم الطبيعية، وهذا ما رفضه علماء الإنسانيات لأن طبيعة الإنسان تختلف عن طبيعة الجمادات والنباتات. ونتيجة لذلك اتسعت الهوة بين العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية، وسارت العلوم الطبيعية وحدها دون على يعالج المنافع التي يحصل الإنسان عليها من التكنولوجيا والأثمان التي يدفعها مقابل ذلك[٣].

كذلك انعكست الخلافات بين أنصار العلوم الطبيعية وعلماء الإنسانيات على المنهاج التربوي فحالت دون تقديم طروحات تحقق التوازن فيه. فالعلماء الطبيعيون أرادوا زيادة مقررات العلوم والرياضيات، بينما أراد علماء الإنسانيات نفس الشيء بالنسبة للعلوم الإنسانية. ولكنهم وجدوا أنفسهم دائماً في موقع الدفاع أمام ضغط المطالبة بزيادة التركيز على العلوم والرياضيات، وصاروا يشعرون أنهم يخوضون معركة خاسرة ومحيرة لأن الطرف الآخر يبدي عناية زائدة بالمهارات التكنولوجية ويهمل القدرات المعنوية والإبداعات الأخلاقية والفنية. ويعلق ـ برنارد ر. جيفورد ـ على هذا الوضع فيقول إنه إذا استمرت الفجوة القائمة بين العلماء الطبيعيين وعلماء الإنسانيات دون تشخيص ومعالجة

---

(١) *Ibid*, PP. 120 - 124.

(٢) Joseph Adelson, "The social sciences and the Humanities" in *Challenges to the Humanities*. ed. by Chester E. Finn Jr. & Others, (New York: Holmes and Meier, 1985) P. 100.

(٣) Bernard R. Gifford, "The Natural Sciences and the Humanities" in *Challenges to the Humanities*. ed. by Chester E. Finn Jr. & Others, PP. 122 - 123.

فسوف تزداد الهوة وتستمر الأزمة إلى الحد الذي يصعب علاجه[١].

ويرى البروفسور - سنو - أن الفجوة القائمة غير قابلة للردم لأن علماء الإنسانيات يعتقدون إن العلماء الطبيعيين سطحيون لديهم فهم ضحل عن الإنسان بينما يعتقد العلماء الطبيعيون أن علماء الإنسانيات يفتقرون إلى النظر المستقبلي ولا يهتمون بما حولهم، وهم جامدون على ما ورثوه من معارف وفنون[٢].

ولقد استعرض - وليم ماي - الانتقادات التي توجه إلى «العلوم الإنسانية» والتي تقول أنه لا مكان لهذه العلوم في المجتمعات الديموقراطية والعصور التكنولوجية الحديثة. وعلق على الأزمة المذكورة بالقول إن المأزق الذي يواجه أنصار الإنسانيات هو حاجة هذه العلوم إلى بلورة هويتها لأنها تعيش محاطة بعلوم غريبة عنها، ولا تبرز لها ثمار نفعية مباشرة، ولا توفر فرص العمل والثراء للمختصين بها[٣].

ويختلف الباحثون في نشأة الجفوة بين العلوم الطبيعية والإنسانيات وفي أسبابها. فأناس يرجعونها إلى أيام اليونان القدماء حينما اعتبر أفلاطون الشعراء خطراً على جمهوريته المثالية، ثم استمرت الجفوة المذكورة في الارتياب الذي أبدته الكنيسة إزاء الآداب الدينوية، ثم جاء عصر الصناعة والتكنولوجيا فأوجد ثقافتين متنافرتين: ثقافة علمية تنظر للمستقبل وتتطلع للتقدم، وثقافة إنسانية تنظر للماضي وتحن للعودة إليه[٤].

ويرى - برنارد جيفورد - أن جذور الفجوة القائمة بين العلوم والإنسانيات تعود إلى عهد النهضة الأوروبية في القرن السادس عشر الميلادي حين وقعت الجفوة بين الكنيسة ورجال العلم[٥].

---

(١) *Ibid*, PP. 109 - 112.

(٢) C. P. Snow, *The Two Cultures*, (Cambridge, University Press, 1963) PP. 60 - 61.

(٣) William F. May, *The Humanities and the Civic Self*, (Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1979) PP. 5 - 15.

(٤) Moody E. Prior, *Science and the Humanities*, (Evanston: North Western University Press, 1962) PP. 45 - 47.

(٥) Bernard R. Gifford, *OP. Cit*, PP. 112 - 122.

وأما ـ آرنست بيكر ـ فقد ذكر أن أزمة الانشقاق بين ميادين المعرفة وعدم وضوح هذه الميادين هي عميقة الجذور في تاريخ الفكر الغربي وتكمن في منابع الحضارة الغربية وأصول مجتمعاتها. فهي تتجسد في ـ الفكر الألماني ـ وسعيه وراء تجسيد ـ الروح العامة ـ أو ما عرف باسم «المثالية الروحية» التي جسّدها أمثال شيلر Schiller وجوته Goethe وليسنج Lessing وهيردر Herder وفخته Fichte وهيجل. وهي فلسفة تطلعت إلى إخراج إنسان يتجسد في وجوده المجتمع والكون والتاريخ. كذلك يجسد هذا الانشقاق العقلية الفرنسية التي دمرت القيم التقليدية[١].

وفي العصر الحاضر تجمعت عدة أسباب لحدوث الانشقاق بين الإنسانيات والعلوم الطبيعية في الغرب، خاصة في المجتمع الأمريكي، وهذه الأسباب هي:

السبب الأول: تقسيم المنهاج الدراسي وظهور التخصص الأمر الذي جزأ شخصية المتعلم وأفرز إنساناً جديداً لا يكرس نفسه للدين والإله وإنما للمعرفة والاكتشاف[٢].

والسبب الثاني: هو أن البحث العلمي بدأ خارج الجامعات بتمويل الأغنياء من رجال المال والأعمال الذين أنشأوا الأكاديميات والجمعيات العلمية، كما حدث في فرنسا خلال القرن الثامن عشر. أما دخول البحث العلمي إلى الجامعات فقد بدأ في ألمانيا في القرن التاسع عشر حيث أقيمت المختبرات العلمية في الجامعات التي أصبحت فيما بعد مراكز التجارب العلمية وميادينها[٣].

وحين هيمنت الشركات الكبرى على الجامعات، بسبب المنح المالية التي تقدمها لها، قامت بتحويل مسار العلوم الاجتماعية ووضعتها في خدمة المؤسسات الاقتصادية في الإنتاج والاستهلاك والسيطرة على الأسواق.

---

(١) Ernest Becker, *Beyond Alienation*, (New York: George Braziller Inc. 1967) PP. 6 - 8.
(٢) Ibid, PP. 4 - 6.
(٣) Daniel Bell, The Coming of Post - Industrial Society, (New York: Basic Books Inc. 1976) PP. 378 - 379.

وتتعالى الأصوات لمعالجة الانشقاق القائم في المناهج الدراسية وميادين المعرفة، من ذلك ما قاله ـ فرانك تانبوم ـ الذي كتب يقول إن الخطأ الكبير في القرن الأخير هو الافتراض بأنه يمكن تنظيم المجتمع بكامله طبقاً لدوافع الربح والاقتصاد. فالإنسان لا يعيش بالخبز وحده، والشركات الكبرى التي تقدم الخبز والكيك أثبتت عدم جدارتها لمواجهة مطالب الحياة الصالحة[١].

ومثله ـ الفيلسوف الإسباني الشهير ـ جوزيه أورتيجا جزيت Jose Ortega y. Gasset الذي كتب في كتابه ـ رسالة الجامعة ـ يحث العالم كله على إعادة الجامعة لدورها كقوة روحية عظمى، وتمكينها من القيام برسالتها الأصلية: «رسالة التنوير والثقافة»، وأن تعالج ثقافة العصر وتكشف لبني الإنسان حقيقة عالم اليوم الهائل، بدل التحول إلى معهد تدريب مهني لرجال المال والصناعة والأعمال[٢].

كذلك ناقش ـ إرنست بيكر ـ مشكلة ضعف العلوم الإنسانية في التربية الغربية عامة. فدعا إلى مواجهة هذه الأزمة بشجاعة ووضوح إذا أراد الغربيون إحكام النظام الاجتماعي. وذكر أن من الأسباب التي تجعل الإصلاح الاجتماعي في الغرب يبرز دائماً ضعيفاً، وينقلب ضد الإنسان الغربي هو أن التربية استبعدت البعد الروحي والتسامي بالنفس اللذين يعطيان الحياة الدنيوية معنى أسمى. وبذلك يحقّر الإنسان نفسه وينتقصها من داخلها وخارجها ويصبح شيئاً ميكانيكياً جامداً يتحرك كأنه موصول بسلك كهربائي وبتقنين مبرمج للبحث عن شهوات النفس الأمر الذي يحيله إلى شيء يستحق الشفقة[٣].

وتذكر ـ هيلدا تابا ـ أن العلماء في الغرب يعترفون بأن التركيز على العلوم الطبيعية ومناهجها العلمية وحدها عطّل الحس الإنساني عن المسئولية الاجتماعية وجعل الإنسان عاجزاً عن عمل شيء بالنسبة لحياته ومصيره، وجعل الإنسان

(١) Frank Tannenbaum, *A Philosophy of Labor* (New York: Alford A . Knopf, Inc. 1952) P. 168.

(٢) Ernest Becker, *Op. Cit,* P. 53.

(٣) *Ibid,* P. 72.

الغربي يركز على الإنتاج المادي كهدف أسمى للحياة[1].

واستمرت حملة الانتقاد للفصل بين الإنسانيات والعلوم في ـ المناهج ـ الحديثة خلال عقدي السبعينات والثمانينات من هذا القرن وقادها نفر غير قليل عرفوا باسم ـ المراجعين Revisionists. ومن البارزين بينهم البروفسور ـ جول سبرنج ـ الذي ركز على البحث في تاريخ التربية الحديثة وإبراز بدايات الانحراف فيها ومساره والعوامل المؤثرة فيه. ومن النتائج التي توصل إليها أن بذور النقص في التربية الحديثة بدأت من الثورة الصناعية عندما أشار ـ آدم سميث ـ إلى أن التخصص الصناعي الحديث سوف يحيل الصانع إلى مخلوق غبي وجاهل عاجز عن الاستمتاع بأي حوار عقلي، أو تذوق أية مشاعر نبيلة أو حساسة.

ويضيف ـ جول سبرنج ـ أن واقع التربية المعاصر يثبت ما توقعه ـ سميث ـ لأن النظام التربوي الحديث أفقد الإنسان الإحساس بإنسانيته وصلته بالمجتمع. وأحاله إلى جزء من المصنع أو دائرة العمل أو مجرد ملحق بعملية الإنتاج، وذلك من خلال الفصل بين الدراسات الإنسانية والدراسات المهنية، الذي يعني فصلاً بين العقل والعضل. فمن أريد له العمل العضلي أهملت فيه تربية العقل، وكانت نتيجة ذلك تحطيم الإنسان والحياة الاجتماعية وإفراز رقيق جديد هو رقيق المصانع ودوائر العمل. ويضيف ـ سبرنج ـ أن حياة العامل في عصر الصناعة اليدوية كانت أفضل من حياته الحاضرة لأنه كان يتحكم بأداة العمل ويستعمل قدراته العقلية والعضلية في تشغيلها. أما في عصر الصناعات الآلية وتقسيم التخصص فقد أصبح يقوم بالعمل العضلي بينما يقوم المدير بالعمل الفكري. ولقد نتج عن ذلك عدة نتائج هي:

١ ـ تحكم صاحب العمل بالعمال وتسيير عقولهم بالشكل الذي يريده.

٢ ـ اعتقاد الطبقات الحاكمة في المجتمعات الصناعية بوجوب الفصل بين الفكر والعمل في كل ميدان من ميادين الحياة.

٣ ـ انقسام المجتمعات إلى طبقتين: طبقة تعمل بدون تفكير ولا تملك

(١) Hilda Taba, *OP. Cit,* P. 44.

شيئاً من المؤهلات الثقافية وما يتفرع عنها من قيم وأخلاق وصفات إنسانية رفيعة، وطبقة تفكر ولا تعمل وتجني ثمار عمل الطبقة العاملة، الأمر الذي أدى إلى خلق هوة سحيقة بين الطبقتين وأفرز الاعتقاد بامتيازات مطلقة للطبقة التي تمتلك الثقافة والفكر، وأفرز الاعتقاد بوجوب تبعية الطبقة العاملة بشكل مطلق.

٤ ـ ظهور نوعين من الأخلاق المتباينة بين الطبقتين. فالطبقة التي تفكر وتجني ثمار العمل مالت إلى أخلاق الترف والاستمتاع والعجرفة، بينما شاع في الطبقة العاملة المحرومة الإحساس بالضعف والاغتراب وتحولت إلى قطعان سائبة لا ترقى إلى فكرة رفيعة أو خلق سام.

٥ ـ اتصاف حياة الفرد من كلا الطبقتين بالروتين والسآمة وعدم القدرة على التكيف مع التطورات الاجتماعية وعدم الاستمتاع بالعمل والحياة[١].

جـ ـ أزمة النشاطات التعليمية في المناهج التربوية المعاصرة

تعرف النشاطات التعليمية بأنها الممارسات العملية لتطبيقات المحتوى النظري أو تلك التي تصاحبه. وهي ذات أثر بالغ في تشكيل خبرات المتعلم وتربيته[٢]. ولذلك تركز الاهتمام بهذه النشاطات عند فريق من الباحثين التربويين الذين ركزوا بحوثهم على فحص المعارف والعلاقات الجارية في المدارس والجامعات وبرز نتيجة لذلك ما يعرف باسم ـ اجتماعيات التربية ـ. ولقد لفتت هذه الاجتماعيات التربوية الأنظار إلى أهمية ما أسمته بـ«المنهاج المستتر Hidden Curriculum» الذي يشير إلى ظاهرة تعلم الطلبة من أجواء المدرسة ومن الأنشطة والعلاقات الجارية فيها أكثر مما يتعلمونه من محتويات المنهاج الرسمي الظاهر[٣]. وأول من استعمل اصطلاح «المنهاج المستتر» هو العالم إيدجار ز.

---

(١) Joel Spring, *Educating the Worker Citzen,* (New York: Longman, Inc. 1980) P. 25 - 27.

(٢) Robert S. Zais, *OP. Cit,* PP. 350 - 354.

(٣) Benett & Le Compte, *How Schools Work,* (New York: Longman, Inc. 1990) P. 188.

فرايدنبرج Edgar Z.Friedenberg في مؤتمر عقد في أواخر عقد الستينات من القرن العشرين. ثم شاع البحث في المنهاج المستتر وتناوله الكثيرون بالتحليل والتقييم. ولقد عرفه ـ هنري جيرو ـ بأنه: المعتقدات والقيم والعادات غير المدونة التي يراد تسريبها إلى أشخاص الطلاب من خلال القوانين والإجراءات التي تنظم عمل المدرسة والعلاقات الاجتماعية فيها. فحين يُشدد في المدرسة على طاعة القوانين واللوائح دون نقاش فإن ذلك يوحي للطلاب بالخضوع للسلطة المطلقة خضوعاً أعمى. وحين يركز منهاج التاريخ على الحكام دون العلماء، أو الأغنياء دون الفقراء أو الرجال دون النساء، فإن ذلك يوحي للطلاب من هو المهم الذي يبجلونه ويرهبونه.

والغاية من «المنهاج المستتر» هو ترويض الطلبة على مفاهيم وأنماط سلوك يراد لهم أن يحيوها في المستقبل، وإن يتقبلوا المواقع الاجتماعية والأدوار المقررة لكل منهم. والمنهاج بهذا الشكل قد يكون نافعاً ينبه الطلبة ويدربهم لحياة اجتماعية أفضل، وقد يكون ضاراً يكرّس عدم المساواة والخنوع والظلم.

و «المنهاج المستتر» السائد في التربية الحديثة يكرس مفاهيم العمل الصناعي والتجاري وقيمه وعاداته من حيث آداء العمل والانضباط وطاعة الأوامر وغير ذلك. وهو يصنف المعرفة إلى درجات، ويغرس في نفوس التلاميذ تفوق المعارف التي تحقق المكاسب المادية على غيرها من المعارف. ويعمل على تهيئة أبناء الفقراء الذين يدرسون في المدارس العامة الرسمية للأعمال المهنية، وتهيئة أبناء الطبقة الوسطى الذين يدرسون في المدارس الخاصة، للإدارة والوظائف العليا. كذلك يعمل ـ المنهاج المستتر ـ على تحديد مفهوم الطالب عن نفسه وذاته حيث أن فشله في المنهاج الصعب أو غير المناسب يجعله يلقي اللوم على نفسه، وتتكون لديه صورة متدنية عن ذاته. وفي المقابل فإن من يسهل المنهاج نجاحه يكوّن عن ذاته صورة عليا تجعله ينسب النجاح لقدرات متميزة فيه. أي أن المدارس في التربية الحديثة تطور عادة «لوم

الضحية» و «مكافأة المستغل»[١].

ويرى ـ بولو فرير ـ إن المنهاج المستتر المصاحب للمنهاج التربوي الرسمي الظاهر في العالم الثالث كان من الأدوات الرئيسة لضمان «ثقافة الصمت» عند من لا يملكون، ولدمج الناشئة في النظام الاجتماعي القائم وجعلهم يقبلون منطقه المأساوي ويسهمون في المحافظة على استمراره[٢].

أما ـ فيليب ن. جاكسون ـ فيرى أن عناصر المنهاج المستتر تتشكل بفعل ثلاثة مفاهيم هي: التكديس البشري، والمدح، والقوة. ذلك أن تكديس التلاميذ في غرف الصفوف يعلمهم على حياة القطيع والتجمعات العمالية في مجتمعات الصناعة والتجارة والأعمال، ويدربهم على انتظار أدوارهم في العمل، وتأجيل حاجاتهم ومطالبهم، والبقاء صامتين هادئين مهما كانت درجة الضجر والمعاناة.

أما عن المفهومين الثاني والثالث أو ـ المدح والقوة ـ فإن التلاميذ يتعودون على تلقي المدح والرضى، إذا أحسنوا الإنجاز، من مصدر واحد هو المعلم الذي يلعب دور مدير العمل في المستقبل، بينما يقوم التلاميذ بأدوار جماهير العمال والموظفين العاجزين الذين لا حول لهم إلا انتظار الرضى أو الغضب، والمدح أو الانتقاد، والمكافأة أو العقوبة من صاحب القوة والنفوذ[٣].

د ـ أزمة التقويم في المناهج التربوية المعاصرة

التقويم هو البحث العلمي أو الموضوعي في نتائج العملية التربوية في ضوء الأهداف المتبناه للوقوف على مدى حصول التغييرات في السلوك أو الأوضاع ثم تقييم هذه التغييرات إستناداً إلى قيم ممثلة في الأهداف التي تحققت. والتقويم بهذا المعنى يرتبط بالمفهوم التقني الذي يُعرّف المنهاج على

---

(١) Bennet & Le Compte, *Op. Cit*, PP. 188 - 191.

(٢) Richard Shaull, "Forward" in *Padagogy of the Oppressed*, by Paulo Freire, (New York: The Seabury Press, 1968) PP. 10 - 11.

(٣) Henry A. Giroux, *Teachers as Intellectuals*, PP. 32 - 33.

أنه تنظيم المواد الدراسية في المدرسة[1].

ولقد كان التقويم في التربية الحديثة قبل القرن العشرين لا يأخذ باعتباره النتائج العملية للتربية لأن منهاج الدراسة كان يسبغ صفة الكمال على المادة الدراسية ولا يتناولها بالتحليل، وإذا لم يستطع الطلبة التعلم ولم يحدث تغيير في أنماط السلوك عندهم، فإن اللوم يوجه إليهم وحدهم، وتعزى أسباب الفشل إلى أشخاصهم وأساليب تعليمهم.

وفي مطلع القرن العشرين ـ وخلال النصف الأول منه ـ ظهرت التربية التقدمية وركزت على إظهار عيوب التقويم القديم، ودعت إلى تقويم النتائج والمنهاج نفسه بدل إسباغ الكمال عليه ولكن مفهومها عن التقويم كان ضيقاً انحصر في المواد الطبيعية ولم يمتد إلى «العلوم الإنسانية» التي ما زالت تنال انتباهاً ثانوياً في التربية الغربية بشكل عام. وفي النصف الثاني من القرن العشرين تركز مفهوم تقويم نتائج المنهاج في المهارات التكنولوجية والمردود المالي، وانعكس هذا المفهوم على أساليب التقويم العملية حيث اقتصر التركيز على جوانب الإنجاز المادي والنمو المحسوس في مهارات المتعلمين دون الاهتمام بالجوانب الأخرى، وهذا هو طابع الامتحانات الموضوعية التي روجت لها المدارس التربوية[2].

ومنذ بدء النصف الثاني من القرن الحالي حتى الوقت الحاضر أخذ مفهوم التقويم المشار إليه يتعرض للنقد مثله مثل بقية عناصر المنهاج. وقد اتخذ هذا النقد عدة أشكال منها اتهام التقويم الحديث بأنه يميل للتعامل مع الأفراد بمصطلحات تكنولوجية ـ اقتصادية ناقصة الإنسانية لأن التربية الحديثة نفسها أصبحت عملية استثمارية ضيقة. ولذلك فإن ما يحتاجه التقويم الحديث هو أيدولوجية تربوية جديدة ينمو الإنسان من خلالها ويُقوّم بشكل أرفع وبتصور

---

(١) George Willis, "The Human Problems and Possibilities of Curriculum Education" in *The Curriculum*. ed. by London E. Beyer & Michael W. Apple, (State University of New York Press, 1988) PP. 325.

(٢) Hilda Taba, *Op. Cit*, PP. 312 - 312.

كامل لإنسانيته، وباعتباره كائن مستقل الإدراك متميز المعانة في سلم المخلوقات، وأنه يصنع المعاني ويبني العالم[١].

وثمة شكل آخر للنقد الموجه للتقويم الحديث أنه ـ من خلال العلاقات التي يستعملها في الامتحانات ـ يلعب دور المكافأة والعقوبة مما يؤثر في الصورة التي يكونها الطلبة عن أنفسهم. ففي التقويم الجاري حالياً تنتزع التربية الأفراد من المجموعات التي ينتمون إليها فتكافىء أولئك الذين ينالون علامات تمنحهم قيمة عالية في المجتمع الواسع، وتنقص من الحاجات النفسية عند أولئك الذين يضعهم ذكاؤهم وقدرات العقلية في مستوى أقل. وبهذه الطريقة يتهيأ الطلاب لقبول أحكام السلطات البيروقراطية حول صفاتهم الشخصية وما يتبع ذلك من تفاوت في الجوائز والعطاء في سوق ينال الرضى من المشتركين فيه[٢].

ويرى ـ مارتن كارنوي ـ أن خبراء التربية التقدمية قد ابتكروا نظام القياس والتقويم والامتحانات المستعملة فيه كأداة من أدوات الضبط الاجتماعي من أجل مصلحة الطبقة العليا في السلطة والتملك، وأن مؤسسات التربية الحديثة تعمل ـ من خلال الامتحانات ـ على تهيئة الناشئة للرضى بمعانتهم وبالطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها، ذلك إن نتائج الامتحانات تغرس في نفوس الطلبة أنهم عوملوا بالعدل وأعطوا الفرصة لاستعمال قدراتهم كاملة، ولذلك فهم أنفسهم المسئولون عن فشلهم أو نجاحهم في الحياة. وبذلك تضع الامتحانات المسئولية في فشل الأفراد على عاتق الأفراد أنفسهم، وتصرف أنظارهم عن مسئولية النظام الاجتماعي ـ الاقتصادي القائم، فيلوم الفرد نفسه إزاء فشله في المكانة والثروة وتصبح احتمالات المعارضة والثورة ضد النظام القائم أقل عنده من الشخص الذي يعتقد أن النظام القائم هو نظام طبقي جائر يقوم على الظلم والاحتكار[٣].

---

(١) George Willis, *Op. Cit,* PP. 325 - 326.

(٢) George A. Smith, *Education and The Environment.* (State Univ. of New York Press, 1992) P. 66.

(٣) Martin Carnoy, *Education as Cultural Imperialism,* (New York: Longman Inc. 1974) P. 253.

الفصل الثالث

التطلع إلى مناهج تربوية شاملة ومتكاملة للخروج من الأزمة القائمة

بدأ الإحساس بالأخطار الناجمة عن تجزئة موضوعات المنهاج وتدني علوم الإنسان فيها منذ مطلع القرن العشرين. ولكن اشتعال الحرب العالمية الأولى حال دون معالجة المشكلة. ثم استؤنفت المحاولة في عقدي الثلاثينات والأربعينات، ولكن الحرب العالمية الثانية عطلت أيضاً هذه المحاولة حتى الستينات حين أصبحت قضية وحدة المعرفة قضية حاسمة[1]. وعلى أثر ذلك قامت في أمريكا ـ حركتان فكريتان للعمل على معالجة الانشقاق في ميادين المناهج التربوية وتفتت الفكر الناتج عن التخصص والتقدم في ميادين العلوم الطبيعية. ولقد عرفت الحركة الأولى باسم ـ حركة الإنسانية الجديدة The New Humanism. وكانت خلاصة أفكارها هي العمل على حل أزمة التربية وتجزئة المعرفة من خلال الدعوة إلى تخطي العصور الوسطى وعصر الإصلاح وميراث القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، ثم العودة إلى فترة ـ ولادة الإنسان العقلاني ـ التي طمستها عصور الرومانسية والاختلافات الدينية، وهيمنة العلم الميكانيكي الذي يرفض أفضلية الإنسان ويكرس الجهود لعبادة عالم الأشياء.

ومع أن حركة الإنسانية الجديدة لم تنجح إلا أنها أفرزت حركة أخرى

---

(١) Ibid, PP. 5 - 6.

عرفت باسم ـ برنامج الكتب العظيمة ـ. ورائد هذه الحركة هو ـ روبرت م. هو تشينز ـ رئيس جامعة شيكاغو آنذاك. ومحور هذه الحركة هو القول إن علماء الماضي كانوا قادرين على البحث في القضايا الكبرى: قضايا النشأة والحياة والمصير، بسبب معارفهم الواسعة التي استمدوها من الكتب العظيمة[١]. ولكن ظهور التخصص وتجزئة المعرفة الحديثة أديا إلى اغتراب الإنسان المثقف ومحاصرة العلماء والجامعات في اهتمامات رجال التجارة والاقتصاد الذين يستغلون المعرفة لزيادة الأرباح. لذلك صارت القيم التجارية توجه عمل الجامعات وصارت الحاجة ماسة إلى إعادة تنظم برامج الجامعة لتقدم وحدة الحياة والقضايا الإنسانية الكبرى، ولتفتح للجميع بدل الاقتصار على خدمة مصالح النظام التجاري ـ الصناعي القائم وإعداد الموظفين الذين يحتاجهم هذا النظام[٢].

ولقد تعرض ـ برنامج الكتب العظيمة، وحركة الإنسانية الجديدة ـ لنقد شديد خلاصته أنهما حركتان مغتربتان في الماضي الهليني والعصور الوسطى، ومعزولتان بهوة سحيقة عن حقائق المجتمعات الحديثة. كذلك أخذ على الحركتين تجاهلهما للدراسات والمشكلات الاجتماعية وإدعاء الصواب واحتكار الحقيقة، والقول أن قائمة الكتب الـ (٥٣) التي أعدها ـ إريسكين Erskine ـ تشكل المنهاج الدراسي الثابت مع الزمان والمكان رغم إن القائمة لم تشتمل على كتاب واحد مما صدر بعد الحرب العالمية الأولى[٣]. ومع إن معركة ـ الإنسانية الجديدة ـ ضد الميكانيكية الجديدة لها ما يبررها إلا أن الدعوة إلى نبذ العلم لم يكن الأسلوب الذي تحارب به هذه الميكانيكية لأنه ليس من السهل التنكر للطريقة العلمية التجريبية والعودة للعقلانية التي سبقتها. لذلك قامت حركة بديلة هي ـ الحركة التقدمية ـ التي بنت فلسفتها على أساس إن الإنسان المحافظ متردد ثابت على المألوف لا يخطو الخطوة الجبارة الضرورية للتقدم. لذلك

(١) Ernest Becker, *Op. Cit*, PP. 12 - 16.

(٢) Ibid, PP. 16 - 21.

(٣) Ernest Becker, *Op. Cit*, PP. 12 - 26.

تحتاج التربية أن تعمل على تحرير الإنسان من قيود المعارف السابقة والمألوفة وإخراج الإنسان التقدمي الذي يخطو عبر المستقبل المجهول لاكتشاف معلومات وآفاق جديدة تنهض بالإنسان وتسمو بالمجتمع[1].

وأكثر من عبّر عن هذه الفلسفة هو الفيلسوف ـ هوريس كالين ـ الذي صاغ فلسفة التربية التحررية، وهي فلسفة تقدم إعداد الناشئة ليكونوا ما يستطيعون أن يكونوا، حتى وإن خالفوا الكبار، وأن تبحث التربية في تحرير قدراتهم الفردية المتميزة إلى المدى الذي تستطيعه ولو كان لهذه القدرات ارتدادات غير متوقعة ضد النظام الاجتماعي المألوف، وبذلك تمد التربية المجتمع بأناس أقوياء قادرين على السيطرة على المشكلات الجديدة غير المتوقعة. وليتمتع الإنسان الجديد بهذه القدرة لا بد أن تدربه التربية على تصور العالم الجديد ـ الذي يريده، وتحدي كل ما يقيده في النظام الاجتماعي القائم، لأن مأساة التناقض القائم في المناهج التربوية ليست في الفكر التربوي وإنما في الأوضاع القائمة التي تحرص الدول الحديثة على عدم تغييرها وتستغل الشباب للمحافظة عليها والدفاع عنها، وتحول دون تدريبهم على نقدها وتطويرها. ولذلك اشتعلت الحروب والثورات والاضطهادات التي كلفت الولايات المتحدة وفرنسا وبريطانيا وروسيا وألمانيا ملايين الشباب. وإزاء هذه الويلات يجب أن لا تلام الرأسمالية أو الشيوعة أو النازية وإنما تلام الدولة نفسها لأنها تحول دون التغيير وتتسبب في هذه المضاعفات. فالشباب في هذه الدول كلها منعوا من «التربية الحرة» التي تطور قدراتهم لإعادة تشكيل العالم وجرى إعدادهم لخدمة الدولة وحدها كأنهم عبيد وأرقاء ينفذون ما يريده الكبار دون أن يكون لهم حق نقد الأوضاع القائمة وتحليلها والتخلص من تناقضاتها. لذلك وقع الشباب في العالم الرأسمالي في قبضة رجال الأعمال، وفي الدول الفاشستية في قبضة القيادات الغوغائية، وفي الدول الشيوعية في قبضة ـ الكومياريين ـ أي المسئولين عن نشر المبادىء الشيوعية.

---

(١) *Ibid*, PP. 33- 35

والحقيقة أن جوهر المأساة يكمن في غايات التربية القائمة، لأن هذه التربية تعمل لتحقيق أربع غايات، منها ثلاث غايات مقبولة، أما الرابعة فهي مدمرة ومعطلة لآثار الثلاث التي قبلها. وهذه الغايات هي:

الأولى: تعليم الطالب ليعمل حتى يكسب.

والثانية: وضع الحكمة التي تراكمت خلال العصور أمام كل جيل.

والثالثة: تدريب المتعلمين على تقييم الحاضر والماضي بغية الحصول على فهم أفضل للحقيقة.

أما ـ **الرابعة**: وهي المأساة المميتة التي تغتصب الغايات الثلاث فهي تدريب المتعلمين ليخدموا الدولة بدون نقاش ولا مساءلة.

وعلق ـ هوريس كالين ـ على هذه الغاية الأخيرة فقال:

«هذه الوظيفة الرابعة للتربية هدفها تأمين خضوع الرأي العام وجعله قابلاً للتشكيل والاستفادة منه في الربح والكسب للطبقة الحاكمة مهما كان نوعها... ولذلك يجري التدخل في المناهج التربوية والضغط على المعلمين والمديرين حتى لا يتخرج من يعارض أو ينتقد أو يفحص الأسس التي تقوم عليها الأنظمة الاقتصادية والصناعية والمالية والسياسية. فهناك مؤامرة ضد التربية لإبقائها صامتة إزاء النظام الاجتماعي ـ السياسي، وعدم تمكينها من تحرير الرجال والنساء وتأمين العدل»[١].

ولم يكتب التطبيق لهذه الفلسفة التقدمية لأنها اقتصرت على الدعوة لتدمير النظام الاجتماعي القائم دون أن تقدم له بديلاً. لذلك استمرت مناقشات أزمة المنهاج التربوي القائم. ومن البارزين في هذا الميدان عالم الاجتماع ـ إرنست بيكر ـ نفسه (المتوفى عام ١٩٧٥) والذي حلل أفكار سابقيه ومعاصريه ثم قدم تحليله الخاص، وخلاصته: أن الأزمة الرئيسة في ميادين المنهاج التربوي تكمن في كيفية تنظيم العلم الجديد والمعارف الإنسانية في ميادين متكاملة تشكل وحدة

---

(١) Ernest Becker, *Op. Cit,* PP. 36 - 41.

واحدة لتخرج التربية الإنسان المتحرر من كل ما ينتقص إنسانيته وتهيؤه للقيام بوظيفته على الأرض. ويمضي ـ بيكر ـ ليقول أن هذه الأزمة الرئيسة سببها مشكلتان مستعصيتان: الأولى: مشكلة درجة استجابة الإنسان للقيم والأخلاق التي تخرج شخصية متحررة من الضغوط النفسية والاجتماعية، مؤثرة للعمل لإسعاد الآخرين. والثانية هي مشكلة التزواج بين «تركيب المعرفة Synthesis of Knowledge» و «إعادة البناء الاجتماعي Social reconstruction». إذ نادراً ما حدثت العمليتان وتفاعلتا في آن واحد. فقد تحدث الأولى ولا تحدث الثانية والعكس بالعكس. وقدم لذلك أمثلة من ألمانيا النازية، والشيوعية، والمسيحية والرومان، والأرسطية، والنهضة الحديثة[1].

وأخيراً ظن ـ بيكر ـ أنه قدم ـ المنهاج التربوي المتكامل ـ فكتب في مقدمة كتابه (ما بعد الاغتراب: فلسفة تربوية لأزمة الديموقراطية) يقول:

«بعد مائة وخمسين عاماً من تلمس الطريق نقف الآن في محطة منها لنقدم ما أردنا دائماً ولم نستطع إنجازه في العصور الحديثة: أعني منهاجاً جامعياً موحداً شاملاً. منهاج يمد الإنسان الحديث بتصور موحد ناقد للعالم ويعطيه قوة علياً ومرونة وحرية لحل المشكلات الأساسية للتكيف الإنساني. إنه منهاج يمكن تعليمه ويجب أن يتعلمه كل فرد يهتم بأقصى درجات التحرير الممكن لطاقات الإنسان المبدعة وفي أي بلد يتطلع ليصبح ديموقراطياً حقاً.

إنني أدعو القارىء أن ينظم إليّ لتأييد هذه الدعوى.. وأسأله شيئاً واحداً فقط وهو أن يقوم بقراءة مخلصة لما حاولت مخلصاً أن أبلور ما أراه فتحاً تاريخياً عظيماً في مشكلة التربية والديموقراطية... إقرأ واحكم مع القراءة على: وحدة الإنسان، ووحدة المنهاج الجامعي، وكيف تتداخل الأفكار التي تشكل وحدة منطقية. فإذا توحدت علوم الإنسان في زماننا فسوف تحل مشكلة التربية بشكل طبيعي، وهذا ما أقدمه للقارىء»[2].

(١) *Ibid*, 67.
(٢) *Ibid*, ix - x.

وتداول القراء كتاب ـ بيكر ـ ودرسته أقسام التربية ولكن الأزمة القائمة في ميادين المنهاج ظلت مستعصية واستمرت الجهود في محاولة علاجها. من ذلك ما حدث في نيسان عام ١٩٦٨ م حين طلب مدير «معهد صولك للدراسات البيولوجية» في أمريكا The Salk Institute of Biological Studies إلى عدد من الباحثين تقديم مجموعة من الأبحاث تسهم في نقل فلسفة الأحياء من التقنية المتحررة من القيم Value - Free Technological Philosophy إلى فلسفة علم أحياء إنسانية A Humanized Philosophy of Biology وكان بين العلماء الذين طلب إليهم المعهد الإسهام في هذا المشروع ـ أبراهام ماسلو ـ رائد مدرسة علم النفس الإنساني الذي قدم بحثه بعنوان: نحو علم أحياء إنسائي Toward a Humanistic Biology[1].

وفي حزيران عام ١٩٨٠ م انعقدت ندوة في مدينة ـ وود ستوك ـ بولاية فيرمونت وبإشراف كل من مؤسسة كاترتج وكلية المعلمين في جامعة كولمبيا بنيويورك. وكان موضوع الندوة يحمل عنوان: «شمولية المعرفة The wholeness of knowledge» حيث جرت مناقشة الأزمة المستعصية في المنهاج الدراسي وميادين المعرفة من خلال الأبحاث التي قدمت وهي:

١ ـ البصيرة والمعرفة والعلم والقيم الإنسانية ـ ديفيد بوهم ـ جامعة لندن وبرنستون.

٢ ـ العقل المدرك للذات والمعنى وسر الوجود الشخصي ـ السير جون س. إلكيس ـ جامعة نيويورك ـ بافالوا.

٣ ـ اللغة وتطور الوعي واسترجاع المعنى الإنساني ـ أوين بارفيلد ـ مفكر بريطاني.

٤ ـ ما وراء تكوين العقل الغربي الحديث ـ هوستن سميث ـ جامعة هاملين، وجامعة سيراكيوز.

---

(١) Abraham H. Maslow, *The Farther Reaches of Human Nature*, P. 3.

٥ ـ نحو كون حي ـ كاتلين رين ـ جامعة كمبردج ـ بريطانيا.

٦ ـ التربية والصورة الحية ـ بيتر أبس ـ جامعة سوسكس.

٧ ـ التصور الثقافي والمستقبل الإنساني ـ روبرت ن. بله ـ أستاذ علم الاجتماع في جامعة كاليفورنيا ـ بيركلي.

٨ ـ المعرفة والقيم الإنسانية: أصول العدمية ـ هيوبارت ل. درايفوس ـ جامعة كاليفورنيا في بيركلي.

٩ ـ حدود تكنولوجيا الكومبيوتر والحاجة إلى علم يتمركز حول الإنسان ـ جوزيف وايزنبوم ـ جامعة هامبرج/ ألمانيا.

وفي عام ١٩٨٨ م تكونت جمعية تربوية عرفت باسم ـ جمعية التربية الشاملة Holistic Education هدفها معالجة مشكلة الانقسام في ميادين المنهاج والمعرفة وأصدرت مجلة تحمل إسمها صدر العدد الأول منها في ربيع عام ١٩٨٨ م يحمل شعار: «تربية للشخصية الشاملة ولكرة أرضية صحية»[١].

وما زالت المناقشات تدور بين المختصين حول الانقسام في ميادين التربية ومنهاجها. ومن أمثلة هذه المناقشات ما كتبه ـ آرنو أ. بلاك ـ الذي استعرض المشروعات التي تحاول حل أزمة الانقسام المذكور ثم خلص إلى التعليق على هذه المشروعات بقوله:

«يركز الانتباه في هذه المشروعات على أنظمة فردية بينما يعطي قليل من العناية للعلاقات بين موضوعات المعرفة الفردية أو بين برامج الدراسة والموقع الذي تحتاج أن تتخذه. فاللجان الوطنية العاملة في ميادين الكيمياء والفيزياء والأحياء تعمل مستقلة عن بعضها البعض، كما أن مشروعات الاقتصاد والجغرافيا وعلم الإنسان (الأنترويولوجيا) لا علاقة لبعضها ببعض أو بالعلوم الاجتماعية، ولا يوجد ترابط إلا في ميدان الرياضيات، ولكنه ترابط يقتصر على ميدان الرياضيات في داخله. . . وأنا أشدد على ضرورة الانتباه إلى هذه المشكلة

---

(١) *Holistic Education Review*, Vol. 1. Spring, 1988.

التي لا تقف حدودها عند زرع التناقض بين الأفكار وإنما تتعداه إلى بث الاضطراب والتناقض في شخصية المتعلم»[١].

ويفسر البروفسور ـ مودي ي. بروير ـ أزمة الاضطراب في ميادين المناهج تفسيراً آخر فيذكر أن الأزمة القائمة بين العلماء الطبيعين وعلماء الإنسانيات نابعة من تفجر المعرفة المعاصرة وصعوبة الإحاطة بمظاهرها. ولذلك أصبح جهل المختص في ميدان تخصصه مشكلة خطيرة صعبة العلاج لأنه يصعب عليه اللحاق بالمعرفة المتفجرة في ميدان تخصصه والوقوف على العلائق التي تربط تخصصه بالتخصصات الأخرى. ولذلك لا تنحصر المشكلة في الهوة القائمة بين العلوم الطبيعية والإنسانية وإنما هي قائمة في جميع العلوم حتى العلماء الطبيعيين أنفسهم الذين أحالهم التخصص إلى وحدات معرفية مستقلة لا روابط بينها، وجعل من الصعب وجود خبير حقيقي في أي ميدان طالما لا يستطيع تتبع الجديد كله. ولعلاج هذه الأزمة لا بد من طريقة جديدة بعيدة عن تراكم المعرفة السريع، وعن أسلوب التخصص وعن مناهج البحث التي تفخر بها الحضارة المعاصرة وتنوء منها[٢].

أما البروفسور ـ مايكل و. أبل ـ فيذكر أنه منذ اشتد الصراع على ما يجب تعليمه لم يعد الأمر قضية تربوية، وإنما صار ذا أبعاد أيدولوجية وسياسية. فالمنهاج والقضايا التربوية (في الولايات المتحدة وغيرها) يحددها على الدوام صراعات طبقية أو عرقية أو دينية أو علاقات الجنسين. والاتجاهات المحركة لهذه الصراعات لا تنطلق من مقاييس علمية أكاديمية، وإنما تحركها العوامل الاجتماعية ومصالح الجماعات المختلفة. ويضاف إلى ذلك الضغوط المكثفة على النظم التربوية في أقطار كثيرة لجعل أهداف التجارة والصناعة هي المصادر الرئيسة لأهداف التعليم والتربية. ويمضي ـ أبل ـ ليفصل هذه الفقرة في فصول

---

(١) Arno A. Bellack "The Structure of Knowledge and The Structure of The Curriculum" in *Contemporary American Education*. ed. by Stan Dropkin & Others (New York: Macmillan Publishing Co.1975) PP. 290 - 293.

(٢) Moody E. Prior, *Science and The Humanities*, (Evan Ston: North Western University Press, 1962) PP. 49 - 52.

بحثه مدعماً آراءه بالشواهد العلمية ووقائع تطور النظم التربوية الحديثة وتاريخها والأساليب المستعملة في مؤسساتها ومناهجها القائمة(١).

ويحلل البروفسور - ديفيد ى. بربل - الآثار النفسية والاجتماعية التي أحدثها اضطراب موضوعات المناهج فيذكر أن مهنة التربية قد تم إضعافها من خلال يافطة التخصص والتقسيم والتفتت. فهناك أسوار بين المعلمين والمدراء، وبين المدارس والجامعات. وهناك مجموعة من العوالم داخل عوالم الموهوبين والأذكياء، والابتدائي والمتوسط، وتصنيفات العلوم. وهناك أيدولوجيات تربوية متعددة تتنوع من أولئك الذين يؤمنون بتركيز التربية حول اهتمامات الطفل إلى الموالين لاهتمامات المؤسسات، ولذلك أصبح المربون منقسمين مهزومين. والنتيجة العملية لذلك هي استمرار الضغط على استقلال المربين وتقليل أهمية دورهم وتحويلهم إلى عمال من خلال زيادة المراقبة الإدارية وضوابطها. وأمام هذه الأزمة فإن المطلوب هو تغير دور المعلم ليصبح على منهج الأنبياء، فلا يعمل على تدريب الطلاب على مهارات واتجاهات تمليها مراكز الصناعة وقوى السياسة، وإنما يعد الطالب لتنمو شخصيته ومعارفه كإنسان يسهم في الكفاح ضد الظلم والاستغلال ويقوم برسالة الإصلاح. وهذا مطلب يتطلب من التربية أن تدرس سير الأنبياء كنموذج يحتذى به في إعداد المربين والمناهج المنشودة(٢).

---

(١) Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum,* 2nd. ed. (New York: Routledge, 1990) PP. 102 - 111.

(٢) David E. Purple, *The Moral and Spiritual Crisis in Education,* (Massachusetts, Granby: Bergin & Gravery Publishers, Inc. 1989).

الفصل الرابع

مناهج الدراسة وتعريف المصطلحات

أ ـ مناهج الدراسة

لا تقتصر هذه الدراسة على استعمال مناهج البحث «الظاهرة» المألوفة مثل المنهج التاريخي والمنهج الوصفي والمنهج الاستقراي، وإنما تضيف إليه مجموعة من المناهج «المستترة» التي استمدها المؤلف من خبراته البحثية ورأى ضرورتها لتأصيل البحث في ميادين التربية الإسلامية وتصويب الأخطاء التي ما زالت تشوب المناهج المستعملة فيها. أما تفاصيل هذه المناهج المستترة فهي كما يلي:

١ ـ منهج التشخيص والمعالجة ـ في مقابل ـ منهج القضاء والإدانة

منهج التشخيص والمعالجة هو منهج في البحث يعمد إلى تحليل العوامل والظروف التي أحاطت بنشأة الظاهرة التي يدرسها وتلك التي أسهمت في نموها وتطورها، وذلك تمهيداً لاقتراح الحلول التي تعزز الإيجابيات وتشفي من السلبيات.

أما منهج القضاء والإدانة فهو منهج يهمل الظروف والعوامل المؤثرة في موضوع الدراسة ويركز على محاكمة الأفكار والأشخاص والمواقف والإتجاهات ذات العلاقة طبقاً لمقاييس عقدية أو اجتماعية يتبناها الباحث أو يأخذها عمن

يوظّفه أو يقلده دون أن يتم على يديه اقتراح علاج أو تصحيح أو ضاع أو تقويم مسار في الاعتقاد أو السلوك.

ومنهج التشخيص والمعالجة هو الذي يتفق مع وظيفة التربية ورسالتها الإنسانية. ونقطة القوة فيه هي أن الوعي بهذا المنهج يقود الباحث المربي إلى تحليل البيئات التي نشأ فيها موضوع البحث، وإلى دراسة العوامل التي شكلتها والآثار التي نتجت عنها مما يهيىء لاقتراح الحلول والمعالجات اللازمة مع ترك الباب مفتوحاً لتتبع هذه المعالجات بالتقويم والتعديل. ولنضرب مثلاً لذلك بظاهرة التصوف الطرقي وجماعات الدراويش التي برزت في ظل قيادة المماليك ومن تلاهم، وما زالت تبرز في ظل الأنظمة التي تشبه النظام المملوكي في شدته وقسوته. إن معالجة هذه الظاهرة بمقياس ـ منهج القضاء والإدانة ـ أدى إلى إصدار أحكام البدع والزندقة ضد أعضاء هذه الطرق وأشاع الخوف من البحث فيها دون معالجتها أو الحد من انتشارها. ولكن البحث بـ ـ منهاج التشخيص والمعالجة ـ قاد إلى دراسة البيئات التي أفرزتها والعوامل التي تسببت بها وأبرزها بيئات الظلم الذي اتصفت به سياسات المماليك والقيم الموجهة لمجتمعهم مما دفع الجماهير إلى الانتحار الاجتماعي من خلال الانسحاب من تيار الحياة الفاعلة وانتظار العدل الأخروي ونسبة الخوارق إلى الشيوخ الأموات الذين رعوا الجماهير في حياتهم وجاهدوا لإنصافهم وإصلاحهم. فأساس هذه الظاهرة هي ندب الرحمة الغائبة، والعدل المفقود بأساليب تناسب جهل العقل العامي وسذاجته[1]. ودراسة ظاهرة الطرق الصوفية وجماعات الدراويش بهذا المنهج تؤدي إلى توصل الباحث إلى التوصية بالعدل الاجتماعي والحرية والشورى ليتكون منها مجتمعة البيئة الاجتماعية المزكّاة المساعدة للتربية ومؤسساتها. أما ـ منهج القضاء والإدانة ـ فقد ظهر بظهور التعصب المذهبي ثم نما وشاع في كتابات المذهبيين ومحاضراتهم وخطبهم ومؤسساتهم. ومن خلال هذا المنهج

---

(١) راجع فصل ـ تقييم مدارس الاصلاح ـ في كتاب ـ هكذا ظهر جيل صلاح الدين وهكذا عادت القدس ـ. الطبعة الثانية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ـ للمؤلف.

صدرت أحكام كثيرة تكفر المخالفين أو تفسّقهم أو تتهمهم بالزيغ والبدع.

وأساس الضعف في هذا المنهج أمران: الأول: أن أصحاب هذا المنهج يرفعون «فهمهم» للكتاب والسنة إلى «مستوى» الكتاب والسنة، ثم ينصبون من أنفسهم أوصياء على عقائد الآخرين، ويحاكمون أفهامهم وممارساتهم، ويمنحون البراءات أو يصدرون الإدانات، ويمارسون كثيراً من أشكال الإرهاب الفكري وينتهون إلى استفحال الخلافات والنزاعات. والأمر الثاني: أن أصحاب هذا المنهج ينتقون نصاً واحداً، كأن يكون آية قرآنية، أو حديثاً نبوياً، أو قاعدة فقهية ثم يبنون عليه أحكامهم تماماً كما يعمد القضاة في المحاكم إلى اعتماد مادة قانونية واحدة لإصدار قرار الإدانة أو البراءة. وتبدو خطورة هذا المنهج حين تتباين النصوص وتتنوع الخلافات ويتخذ الخصوم من النصوص المفردة أسلحة يتراشقون بها بعيداً عن النظر الشامل في النصوص كلها لتكوين بناء فكري كامل في ضوء الحاجات والتحديات المتجددة بتجدد البيئات الزمانية والمكانية. والواقع أن الأحكام المبنية على نص واحد تجانب الصواب وتقترف الخطأ في غالب الأحوال، ولبيان هذا الخطأ أقدم خبرة شخصية تفاصيلها كالتالي:

عندما كنت طالباً لدراسة الماجستير في الجامعة الأميركية ببيروت طلب إلي الأستاذ الدكتور الذي يدرس مقرر مناهج البحث التاريخي أن أقوم بإعداد تقرير أناقش فيه مقولة: المساواة بين الرجل والمرأة في الإسلام وعلق على ذلك الطلب قائلاً: يصرّ الفقهاء والكتاب الإسلاميون على وجود المساواة الكاملة بين الرجل والمرأة، ونحن نريد منك أن تناقش هذا الزعم في ضوء الآية التي تقرر أن للذكر مثل حظ الأنثيين!

استعنت بالله ومضيت في البحث فوجدت أن أساس الخطأ الشائع هو اعتماد الباحثين في هذا الموضوع هو الاكتفاء بـ«نص واحد» هو آية: ﴿يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلَادِكُمْ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الْأُنْثَيَيْنِ﴾ [النساء: ١١] أو آية ﴿وَإِن كَانُوا إِخْوَةً رِّجَالًا وَنِسَاءً فَلِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الْأُنثَيَيْنِ﴾ [النساء: ١٧٦]. ومضيت أنظر في بقية الآيات مثل قوله تعالى: ﴿وَلِأَبَوَيْهِ لِكُلِّ وَاحِدٍ مِّنْهُمَا السُّدُسُ﴾ [النساء: ١١]،

ونظرت في الآية التي توزع الميراث بين الزوجة والأولاد فوجدت أن الزوجة قد تزيد على الابن الذكر لأنها تنال الربع والولد قد ينال الثمن أو العشر، جمعت النصوص الثلاثة وأقمت منها «بناء نصياً» متكاملاً خلصت منه إلى أن الباحث أمام ثلاث حالات: الحالة الأولى حينما يرث الأخ والأخت وفيها يزيد نصيب الرجل عن نصيب المرأة. والحالة الثانية حينما يرث الوالد والوالدة وفيها يتساوى الرجل مع المرأة. والحالة الثالثة حينما ترث الأم والأبناء وفيها قد تزيد المرأة على الرجل. وبذلك ينتفي عامل الجنس من تقرير المساواة أو التفاوت في الميراث ويبطل الاستنتاج بتفوق الرجل على المرأة!

والواقع أن مقياس الاعتماد على نص واحد في منهج القضاء والإدانة يعود إلى التفكير الجاهلي وثقافة الشعر الجاهلي حينما كان النص المفرد الذي يتخذونه مقياساً للحكم هو «أشعر بيت قالته العرب» ولما كان من المستحيل تحديد أشعر بيت لذلك كان الحكم عند كل قبيلة بأن أشعر بيت هو الذي قاله شاعرها(1)، ولا يكون هذا الحكم من أثر إلا زيادة الحميات وتصادم العصبيات. وحين جاء الإسلام خلفهم أهل العصبيات المذهبية فصاروا ينتقون النص المفرد الذي يناسب قيمهم وتقاليدهم ثم يؤولونه تأويلاً يجعلهم أصح المذاهب فقهاً وأسلمهم معتقداً ولا يكون لذلك الحكم من أثر إلا اشتداد حدة التعصب المذهبي وتنافر الجماعات وتصدع الأمة.

٢ ـ المنهج التزكوي ـ في مقابل ـ المنهج الإطرائي

المنهج التزكوي اصطلاح نشتقه من ـ التزكية ـ التي تعني: التطهير والنماء، والتي جعلها الله إحدى المهام التربوية التي قام بها الرسول ﷺ لتطهير حياة المسلمين من السلبيات وتنمية الإيجابيات وهذا ما يوجه إليه قوله تعالى: ﴿هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِى ٱلْأُمِّيِّـۧنَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ﴾ [الجمعة: ٢].

---

(١) د. جواد علي؛ **المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام**، حـ ٩ (بغداد: مكتبة النهضة وبيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٨) ص ٢٣٢ ـ ٢٣٨.

واعتماد هذا المنهج واضح تمام الوضوح خلال مسيرة التربية الإسلامية التي قام بها الرسول ﷺ. من ذلك ما حدث بعد معركة بدر حيث تجاوزت توجيهات الوحي عشرات الحوادث من التضحية والتجرد والبطولة والطاعة ثم ركزت على مخالفة وقعت بعد المعركة مباشرة ففصلت في مضارها وحذرت من تكرارها. ولقد روى ابن عباس رضي الله عنهما هذه الحادثة فقال: «إن رسول الله ﷺ قال يوم بدر: من قتل قتيلاً فله كذا وكذا. أما المشيخة فثبتوا تحت الرايات، وأما الشباب فتسارعوا إلى القتل والغنائم. فقال المشيخة للشبان: أشركونا معكم فإنا كنا ردءاً لكم، ولو كان فيكم شيء لجئتم إلينا! فأبوا. فاختصموا إلى الرسول الله ﷺ. قال: فنزلت ﴿يَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلْأَنفَالِ﴾ [الأنفال: ١][(١)] واشتقت السورة اسمها من الحادثة وجعلتها محور آياتها التي ركزت على تزكية الجماعة المسلمة البدرية من حظوظ النفس والأنانية، وإدعاء الإنجاز، واقتراف ما يثير الخلاف أو يضعف الصف، وصبّت في أسماعهم قائمة من التنبيهات التي بلغت درجة التقريع والتعنيف. من ذلك قوله تعالى:

- ﴿وَمَا ٱلنَّصْرُ إِلَّا مِنْ عِندِ ٱللَّهِ﴾ [آل عمران: ١٢٦].

- ﴿فَلَمْ تَقْتُلُوهُمْ وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ قَتَلَهُمْ﴾ [الأنفال: ١٧].

- ﴿وَٱذْكُرُوٓاْ إِذْ أَنتُمْ قَلِيلٌ مُّسْتَضْعَفُونَ فِى ٱلْأَرْضِ تَخَافُونَ أَن يَتَخَطَّفَكُمُ ٱلنَّاسُ فَـَٔاوَىٰكُمْ وَأَيَّدَكُم بِنَصْرِهِۦ وَرَزَقَكُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴿٢٦﴾﴾ [الأنفال: ٢٦].

- ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَخُونُواْ ٱللَّهَ وَٱلرَّسُولَ وَتَخُونُوٓاْ أَمَٰنَٰتِكُمْ وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴿٢٧﴾ وَٱعْلَمُوٓاْ أَنَّمَآ أَمْوَٰلُكُمْ وَأَوْلَٰدُكُمْ فِتْنَةٌ وَأَنَّ ٱللَّهَ عِندَهُۥٓ أَجْرٌ عَظِيمٌ ﴿٢٨﴾﴾ [الأنفال: ٢٧ ـ ٢٨].

- ﴿وَأَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَلَا تَنَٰزَعُواْ فَتَفْشَلُواْ وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ وَٱصْبِرُوٓاْ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴿٤٦﴾﴾ [الأنفال: ٤٦].

---

(١) الحاكم النيسابوري، المستدرك على الصحيحين، جـ٢، ص ٢٤١ رقم ٥/٢٨٧٦.

واستمر تطبق هذا المنهج التزكوي في معركة أحد حيث ركزت الآيات التي تضمنتها سورة آل عمران على تزكية الجماعة المسلمة الوليدة مما اقترفه الرماة وأمثالهم من مخالفة للرسول ونزول عن الجبل وطمع في الغنائم والمعركة لم تنته بعد، مما أدى إلى ضياع النصر ووقوع القتل في صفوف المسلمين. كذلك تناولت الآيات مواقف المنافقين الذين استغلوا الحالة النفسية للمسلمين الذين أصيبوا بأنفسهم أو أبنائهم وأقاربهم ليبثوا إرجافهم ويشيعوا مقولاتهم المخذلة للنفوس المفرقة للصف.

ومثله التوجيهات التي تضمنتها سورة الأحزاب بعد معركة الخندق حيث ركز منهج الوحي على من كانوا يتسللون من مواجهة الحصار ويقولون بيوتنا عورة وما هي بعورة، إن يريدون إلا فراراً. واستمرت الآيات تشكف خبايا النفوس وقد جاءهم الأحزاب من فوقهم ومن أسفل منهم فزاغت الأبصار وبلغت القلوب الحناجر وظن المسلمون بالله الظنون، وابتلي المؤمنون وزلزلوا زلزالاً شديداً.

ومثله ما حدث في غزوة تبوك حيث ركز منهج التزكية على المخلفين الذين قالوا: لا تنفروا في الحر! فجاءهم الرد الإلهي بأن جهنم أشد حراً، وعلى الذين جاءوا بالإفك وحسبوه هيناً وهو عند الله عظيم.

ومثله ما ورد في سورة ﴿عبس وتولى، أن جاءه الأعمى﴾ ومثله.. ومثله.. في مختلف المواقف حيث كان ـ المنهج التزكوي ـ هو الأداة التي عالج الوحي الإلهي بها المشكلات والقضايا في المواقف المختلفة التي مر المسلمون بها في حالات السلم والحرب.

ويلحق بالمنهج التزكوي، منهج النقد الذاتي الذي وردت الإشارة إليه في قوله تعالى: ﴿لَن يَضُرُّوكُمْ إِلَّآ أَذًىۖ﴾ [آل عمران: ١١١]، وقوله: ﴿عَلَيْكُمْ أَنفُسَكُمْۖ لَا يَضُرُّكُم مَّن ضَلَّ إِذَا ٱهْتَدَيْتُمْۚ﴾ [المائدة: ١٠٥]، وقوله أيضاً: ﴿وَمَآ أَصَٰبَكُم مِّن مُّصِيبَةٍ فَبِمَا كَسَبَتْ أَيْدِيكُمْ﴾ [الشورى: ٣٠].

ومحور هذا المنهج إن الخسران الذي يصيب السياسات والممارسات، ويلحق الفشل والإنهيار بالمنجزات إنما هو ثمرة التزاوج بين «الضرر» الذي تلحقه الجماعة أو الأمة بنفسها من داخل حين ينال المرض من إراداتها النفسية، وينال العجز من قدراتها العقلية والمادية، وبين «الأذى» الذي يمارسه الأعداء من خارج مستغلين مظاهر الضرر الداخلي. ولا ينجب «أذى» خارجي ما لم يعانقه «ضرر» داخلي ويدخله مخدعه وغرفة نومه. ولذلك نفى الله سبحانه عن الخلق القدرة على أن يضروه وأثبت لهم القدرة على إيذائه وإيذاء رسله:

- ﴿وَلَا يَحْزُنكَ ٱلَّذِينَ يُسَٰرِعُونَ فِى ٱلْكُفْرِ ۚ إِنَّهُمْ لَن يَضُرُّوا۟ ٱللَّهَ شَيْـًٔا﴾ [آل عمران: ١٧٦].

- ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ يُؤْذُونَ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ لَعَنَهُمُ ٱللَّهُ فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْـَٔاخِرَةِ﴾ [الأحزاب: ٥٧].

ولذلك أيضاً أرشد الله المؤمنين إلى أنهم إن صبروا على متطلبات الجهاد واتقوا عوامل «الضرر» الذي قد يلحقونه بأنفسهم من خلال الفرقة وقلة الإعداد والاستعداد فإن «أذى» أعدائهم لن ينال منهم شيئاً:

﴿وَإِن تَصْبِرُوا۟ وَتَتَّقُوا۟ لَا يَضُرُّكُمْ كَيْدُهُمْ شَيْـًٔا﴾ [آل عمران: ١٢٠].

﴿وَلَا تُطِعِ ٱلْكَٰفِرِينَ وَٱلْمُنَٰفِقِينَ وَدَعْ أَذَىٰهُمْ وَتَوَكَّلْ عَلَى ٱللَّهِ ۚ وَكَفَىٰ بِٱللَّهِ وَكِيلًا ﴿٤٨﴾﴾ [الأحزاب: ٤٨].

وانطلاقاً من المنهج التزكوي تحتاج مناهج التربية الإسلامية أن تربي الدارسين والباحثين في مسيرة المجتمعات الإسلامية وأنشطتها الحضارية، على «الوعي الناقد» الذي يتحرى أشكال «الضرر» الذي ألحقته أجيال المسلمين بأنفسها ـ في الماضي ـ وكيف تفاعل هذا الضرر الداخلي مع أنماط «الأذى» الخارجي وانتهى بالمجتمعات الإسلامية إلى السقوط وبحضارتها إلى الإنهيار والجمود. وتحتاج التربية الإسلامية كذلك أن تدرب إنسانها على تحري عوامل العجز التي تضعف الأمة ـ في الحاضر ـ أمام التحديات، وتنتهي بها إلى الفشل في المشروعات.

أما ـ المنهج الإطرائي ـ فهو مشتق من الإطراء: أي المديح والفخر والإعتزاز. وهذا منهج يقوم على انتقاء المواقف والإنجازات التي تراها التربية مثار فخر وإعجاب ثم تمضي في الإشارة بها، والتستر على ما يقابلها من أخطاء ونواقص، وتنمي الضيق بذكرها: وتوجه الدارس إلى نفيها ورفض تصديقها ونسبتها إلى الاعداء العاملين على النيل من سمعة الأمة وأمجادها، زاعماً أن هذا المنهج الإطرائي يزود الناشئة بالقدوة الحسنة ويبعث فيهم الأمل ويشجعهم على العمل بينما يرميهم منهج النقد الذاتي بعوامل اليأس وأسباب الفشل.

والواقع أن أصول هذا المنهج الإطرائي المعادي للنقد الذاتي ـ أو التوبة ـ تكمن في التفكير الجاهلي الذي تأخذه العزة بالإثم، وفي ثقافة الشعر الجاهلي الذي اتسم بالفخر والهجاء. ولذلك حذر الله تعالى من إتباع هذا المنهج عند أمثال قوله: ﴿فَلَا تُزَكُّوٓا۟ أَنفُسَكُمْ ۖ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنِ ٱتَّقَىٰٓ ﴿٣٢﴾﴾ [النجم: ٣٢]. وقوله: ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى ٱلَّذِينَ يُزَكُّونَ أَنفُسَهُم ۚ بَلِ ٱللَّهُ يُزَكِّى مَن يَشَآءُ وَلَا يُظْلَمُونَ فَتِيلًا ﴿٤٩﴾﴾ [النساء: ٤٩].

والتزكية المشار إليها ـ هنا ـ في الآيتين معناها ـ المدح ـ كما ذكر المفسرون من الصحابة ومن تبعهم وجاء بعدهم.

ومثله أيضاً قوله تعالى:

﴿لَا تَحْسَبَنَّ ٱلَّذِينَ يَفْرَحُونَ بِمَآ أَتَوا۟ وَّيُحِبُّونَ أَن يُحْمَدُوا۟ بِمَا لَمْ يَفْعَلُوا۟ فَلَا تَحْسَبَنَّهُم بِمَفَازَةٍ مِّنَ ٱلْعَذَابِ ۖ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ ﴿١٨٨﴾﴾ [آل عمران: ١٨٨].

ويتكرر التحذير من حب المدح والفخر والجاه في عشرات الأحاديث النبوية التي حذرت من المديح وآثاره السلبية على الدين والدنيا سواء.

ولقد انحدر المنهج الإطرائي هذا عبر التاريخ الإسلامي ونما في محاضن شعر المديح وخطب المديح وآدابه فحافظ على جوهره وروحه بعد أن طلى نفسه بطلاء إسلامي وأفرز الكثير من ألوان المدح لـ«شيوخ المذاهب والطرق» و«الخلفاء والسلاطين»، وهجاء من نافسهم أو عاداهم. وفي الحاضر طلى نفسه بطلاء الوطنية والقومية والحزبية والإقليمية والقبلية وركز على مدح «الرؤساء

والزعماء» وتمجيد الأنظمة وهجاء «الخصوم». والتأثر بهذا المنهج جعل الكثير من كتب الثقافة الإسلامية والمقررات الدراسية والخطب والمحاضرات، والأحاديث والتعليقات الإعلامية شبيهة بقصائد عمرو بن كلثوم، حيث تركز على الإشارة بما تنتقيه انتقاء من إيجابيات الأمة في الماضي والحاضر، وتفنيد ما يذكر من «سلبيات» ناسبة ذكرها إلى «الاستشراق والمستشرقين، والصهاينة والمستعمرين»، وفي المقابل تنهض للتشهير بالانحرافات الأخلاقية عند هؤلاء الخصوم زعماً بأن هذا المنهج يقيها من «الضرر» ويحفظها من «الأذى».

ويلحق بالمنهج الإطرائي، المنهج التربوي الذي يخترع التبريرات ليعفي الأمة من مسئولياتها، ويتستر على أخطائها، ويتلمس لها الأعذار حين يسهّل «الضرر» الداخلي مهمات «الأذى» الخارجي ويقدم له وسائله وأدواته. وهذا منهج له خطورته وآثاره المدمرة لأنه يضع إنسان التربية الإسلامية أمام تحديات يستحيل عليه مواجهتها، فهو يبقيه غافلاً عن عوامل المرض و «الضرر» الداخلي الذي يقعده عن ويتسبب له بالعجز والفشل أمام «الأذى» الخارجي ويشغله بمخدرات «الأمجاد» الماضية، وبتسليط مكبرات الصوت التي تهجو «أذى» الأعداء من خارج، ونسبة الفاعلية والقدرة إليهم وكأنهم القدر الذي لا يقهر، ثم لا يكون لهذا المنهج من نتائج إلا نفس النتائج التي أفرزها تطبيق هذا المنهج من قبل العربي الجاهلي الذي اكتفى بالقول: «أوسعتهم شتماً ومضوا بالإبل»!! ولذلك تزمن أمراض الأمة وتتعقد مشكلاتها وتستمر أزماتها. وإلى مثل هذا النسيان لنقد الذات والبحث عن التبريرات والأعذار الخارجية كانت الإشارة في قوله تعالى: ﴿وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ نَسُوا اللَّهَ فَأَنسَاهُمْ أَنفُسَهُمْ أُولَٰئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ ﴿١٩﴾﴾ [الحشر: ١٩].

والحكمة التربوية من الترغيب بـ «المنهج التزكوي» وما يتفرع عنه من «النقد الذاتي»، والتنفير من «المنهج الإطرائي» وما يتفرع عنه من «التفكير التبريري» هي أن النقد الذاتي يؤدي إلى فائدتين: الفائدة الأولى: أنه يساعد على نمو الخبرة المربية ويسهم في النضج العقلي، والنفسي، والاجتماعي، عند

الأفراد والجماعات. والفائدة الثانية: أنه ينقي شبكة العلاقات الاجتماعية من الأحقاد والفرقة والتمزق، ويقود إلى احترام ومحبة الذين يمارسونه.

وفي المقابل فإن لـ «المنهج الإطرائي» وما يتفرع عنه من «التفكير التبريري» ضررين خطيرين هما: الضرر الأول: أنه يحول دون نمو الخبرة المربية ويسجن الأفراد والجماعات في سجون الطفولة العقلية، والنفسية، والاجتماعية. والضرر الثاني: أنه يشعل انفعالات التعصب ويحرك العصبيات ويمزق شبكة العلاقات الاجتماعية، ويحرك النفور ويشعل الفتنة ويؤدي إلى الفرقة، ويقود إلى احتقار وكراهية الذين يمارسونه.

٣ ـ المنهج التجديدي ـ في مقابل ـ المنهج الآبائي

المنهج التجديدي مشتق من قوله ﷺ: «**إن الله يبعث لهذه الأمة على رأس كل قرن من يجدد لها دينها**»[1]. والمنهج التجديدي هو الذي يبقى في يقظة دائمة لحاجات الأجيال ـ أو القرون ـ المتجددة وما تتطلبه من تجديد في الغايات والوسائل والفهم والتطبيق، وذلك من خلال النظر الواعي في كل من آيات الكتاب وآيات الآفاق والأنفس، والقدرة على تسخير جميع موارد البيئة التي يجري فوقها التفاعل التاريخي في الطور الزماني والتواصل المكاني.

أما ـ المنهج الآبائي ـ فهو المنهج الذي يرى في منجزات الآباء ختم الفهم والعلم وكمال الإنجاز، ولا يطلب إلى الأبناء إلا استظهار معارف الآباء وعلومهم وتكرار نظم الحياة التي عاشوها وممارسة التقاليد والعادات التي مارسوها، والاكتفاء بالوسائل والأدوات التي طوروها.

والأساس في ـ المنهج التجديدي ـ هو أن هذا الكون ما زال يُخلق، وأن على إنسان التربية الإسلامية أن يقدر على شهود مظاهر الخلق الجديد في «حاضر» الزمان والمكان ثم الاجتهاد لاكتشاف السنة الإلهية والقوانين الكونية التي تنظم وجود الخلق الجديد. وخلال البحث عن هذه السنن يعمد الباحث

---

(١) أبو داود، السنن: كتاب الملاحم.

المجدد إلى اكتشاف مسارات عملها في الماضي لتحديد كيفية التوافق معها في «الحاضر» والتعرف على معابرها ومساراتها في «المستقبل». ولذلك فعلاقة المجدد بالسلف علاقة «منهج» لا علاقة «أشخاص ومنجزات». وحين يحسن المجددون القيام بوظيفتهم هذه يعمل التاريخ لصالحهم وتكون «العاقبة» لهم لأنهم يتوافقون مع السنن الإلهية التي تنص بصراحة صارمة على أن «القوم» إذا غيّروا ما بأنفسهم فسوف يغير الله أحوالهم حسب الميادين التي حدث فيها التغيير النفسي. فالذين يغيرون أفكارهم الاقتصادية تتغير أحوالهم الاقتصادية، والذين تتغير أفكارهم السياسية تتغير أحوالهم السياسية، والذين تتغير أفكارهم العسكرية تتغير أحوالهم العسكرية، والذين تتغير أفكارهم العلمية تتغير أحوالهم العلمية، والذين تتغير أفكارهم الدينية تتغير أحوالهم الدينية وهكذا في ميادين الأفكار وما يقابلها من أحوال.

أما - منهج الآبائيين - فهو منهج مكبل بـ «أغلال» العصبيات، مثقل بـ «آصار» الموروثات. والأساس في هذا المنهج هو الغياب عن شهود ظاهرة الخلق الجديد ولذلك لا يعون مسيرة الزمن وحقب التاريخ ومحطات الماضي والحاضر والمستقبل، وتصبح علاقتهم بالسلف علاقة «أشخاص ونماذج» قابلة للتكرار، ولذلك يقعون في التقليد ويعجزون عن الاجتهاد، ويتعصبون لأشخاص السلف ولا يفقهون «المنهج السلفي» وأفكار السلف، ويجرون في الاتجاه المعاكس لتيار التاريخ ويثقلون مسيرة المجتمع ويعملون على إيقاف مراكبه، ويصطدمون بسنن الخلق وقوانين الكون، وتتقاذفهم تناقضات التاريخ وينتهون إلى الخسران والبوار والترسب في أعماق مجرى الاجتماع الإنساني.

وتطبيقات هذا - المنهج الآبائي - في ميادين العلم والتربية تتصف بصفتين:
الصفة الأولى: أنهم يسخرون الكتاب المدرسي والصحيفة والمنبر وأدوات الإعلام لمدح الآباء والإشارة بمنجزاتهم والدعوة لتقليدهم وإسباغ العصمة على أعمالهم، وهذا ما أخذه الله عليهم عند قوله تعالى:

﴿ بَلْ قَالُوٓاْ إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّهْتَدُونَ ﴿٢٢﴾ وَكَذَٰلِكَ مَآ أَرْسَلْنَا مِن

قَبْلِكَ فِى قَرْيَةٍ مِّن نَّذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتْرَفُوهَآ إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّقْتَدُونَ ﴿٢٣﴾ ۞ قَٰلَ أَوَلَوْ جِئْتُكُم بِأَهْدَىٰ مِمَّا وَجَدتُّمْ عَلَيْهِ ءَابَآءَكُمْ قَالُوٓا۟ إِنَّا بِمَآ أُرْسِلْتُم بِهِۦ كَٰفِرُونَ ﴿٢٤﴾﴾ [الزخرف: ٢٢ ـ ٢٤].

والصفة الثانية: أن الآبائيين يستنفذون طاقاتهم وطاقات من يجرونه معهم في معارك جدلية ـ كلامية حول درجة «صوابية» الحلول التي استعملها الآباء لمواجهة التحديات والمشكلات التي واجهوها، وحول مدى «إخلاص» النوايا التي كانت في صدورهم، وحول درجة «صفاء» معتقداتهم، في الوقت الذي ينسحبون انسجاماً كاملاً من مناقشة التحديات والمشكلات التي تجابه «الحاضر» وتهدد «المستقبل». ولذلك يصبح مثل الآبائيين كمثل مَنْ له عدوّان اثنان: عدو ميت، وعدو حي؛ فيظل ساكناً وادعاً أمام اعتداءات العدو الحي، ويمتنع امتناعاً شاملاً عن إعداد العدة أو النهوض لمجابهته وإيقاف عدوانه، ولكنه يذهب كل صباح إلى قبر العدو الميت ليرجمه ويصب اللعنات عليه.

وأصول المنهج الآبائي كامنة في ثقافة العصبيات القبلية والإقليمية التي تفاخر بآبائها وتهجو آباء الآخرين، ولكنه يتلون مع البيئات المختلفة ويلبس لباس الأيدولوجيات المتجددة.

ولا بد من ملاحظة أن وجود الفريقين: فريق «المجددين» وفريق «الآبائين» سنة من سنن الخلق، حيث يصاحب الفريقان مسيرة الاجتماع الإنساني ويتفاعلان في جميع ميادين العلم والعمل بشكل مستمر. ومن تفاعل الفريقين تُجلى الأفكار وتتبلور الأعمال وتلفت الأنظار إلى الأصيل من الزائف ـ والحق من الباطل.

٤ ـ منهج الرسوخ والإحاطة ـ في مقابل ـ منهج التعضية

منهج الرسوخ والإحاطة مشتق من قوله تعالى: ﴿وَٱلرَّٰسِخُونَ فِى ٱلْعِلْمِ يَقُولُونَ ءَامَنَّا بِهِۦ كُلٌّ مِّنْ عِندِ رَبِّنَا ۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿٧﴾﴾ [آل عمران: ٧].

وقوله أيضاً: ﴿وَلَا يُحِيطُونَ بِشَىْءٍ مِّنْ عِلْمِهِۦٓ إِلَّا بِمَا شَآءَ﴾ [البقرة: ٢٥٥].

والمقصود بالرسوخ هو دراسة تاريخ الظاهرة العلمية دراسة طولية أي دراسة بعدها الزمني منذ النشأة ومروراً بتطوراتها التاريخية حتى انتهائها في محطة الحاضر.

أما الإحاطة فهي دراسة واقع الظاهرة دراسة عرضية أي دراسة بعدها الجغرافي واستقراء تفاصيلها فيه.

واقتران الرسوخ بالإحاطة منهج يوجه إليه القرآن ويجعله شرطاً لبلوغ المقاصد النهائية للمعرفة الموصلة إلى الإيمان اليقيني الذي تدعمه الشواهد التاريخية والجغرافية. ومن الطبيعي أن الذي يرسخ بتفاصيل ماضي الظاهرة المدروسة ويحيط بتفاصيل حاضرها أن يشعر بالاطمئنان إلى معرفة الحق والصواب، ولا يحس بالحاجة إلى الأساليب الانفعالية والأداء الخطابي العاطفي، وإنما يتسم الخطاب الذي يستعمله بالاتزان والعقلانية، والعفة والموضوعية. وهذا ما يوجه إليه القرآن الكريم عند أمثال قوله تعالى: ﴿وَقُولُوا۟ لِلنَّاسِ حُسْنًا﴾ [البقرة: ٨٣].

بل إن حُسن الخطاب الذي يوجه إليه الله سبحانه يجعل الرسول يطلق على نفسه وعلى أتباعه وصف «الإجرام» الذي يصفهم به الأعداء، بينما يشير إلى إجرامهم الفعلي بوصف «العمل» حتى لا يحرك حنقهم ولا يثير حميتهم:

﴿قُل لَّا تُسْـَٔلُونَ عَمَّآ أَجْرَمْنَا وَلَا نُسْـَٔلُ عَمَّا تَعْمَلُونَ ﴿٢٥﴾﴾ [سبأ: ٢٥].

أما - منهج التعضية - فهو مشتق من قوله تعالى: ﴿ٱلَّذِينَ جَعَلُوا۟ ٱلْقُرْءَانَ عِضِينَ ﴿٩١﴾﴾. ولتوضيح مضمون هذا المنهج نستعرض الآيات التي أشارت إليه ونبهت إلى خطورته. يقول تعالى:

﴿كَمَآ أَنزَلْنَا عَلَى ٱلْمُقْتَسِمِينَ ﴿٩٠﴾ ٱلَّذِينَ جَعَلُوا۟ ٱلْقُرْءَانَ عِضِينَ ﴿٩١﴾ فَوَرَبِّكَ لَنَسْـَٔلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ ﴿٩٢﴾ عَمَّا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴿٩٣﴾ فَٱصْدَعْ بِمَا تُؤْمَرُ وَأَعْرِضْ عَنِ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴿٩٤﴾ إِنَّا كَفَيْنَٰكَ ٱلْمُسْتَهْزِءِينَ ﴿٩٥﴾ ٱلَّذِينَ يَجْعَلُونَ مَعَ ٱللَّهِ إِلَٰهًا ءَاخَرَ فَسَوْفَ يَعْلَمُونَ ﴿٩٦﴾ وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّكَ يَضِيقُ

صَدْرُكَ بِمَا يَقُولُونَ ﴿٩٧﴾ فَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ وَكُن مِّنَ ٱلسَّٰجِدِينَ ﴿٩٨﴾ وَٱعْبُدْ رَبَّكَ حَتَّىٰ يَأْتِيَكَ ٱلْيَقِينُ ﴿٩٩﴾﴾ [الحجر: ٩٠ ـ ٩٩].

ولقد فسر ابن عباس الآية المذكورة فقال: إن معنى ﴿ٱلَّذِينَ جَعَلُوا۟ ٱلْقُرْءَانَ عِضِينَ ﴿٩١﴾﴾ أي جزأوه فجعلوه أعضاء كأعضاء الجزور. وقال هم أهل الكتاب جزأوه فجعلوه أعضاء فآمنوا ببعض وكفروا ببعض.

وقال الضحاك: جعلوا القرآن عضين: جعلوا كتابهم أعضاء كأعضاء الجزور. وذلك أنهم تقطعوه زبراً، كل حزب بما لديهم فرحون.

وقال آخرون: هم كفار قريش اقتسموا كتاب الله فجعلوا بعضه شعراً، وبعضه سحراً، وبعضه كهانة، وبعضه أساطير الأولين[(١)].

وواضح أن مفسري الصحابة وتابعيهم قد انطلقوا في تفسير الآية من خبرات أزمانهم التي مروا بها. ولو أننا أنزلنا الآية على خبرات أزماننا لتبين واضحاً إن الآيات تشير إلى منهج متحيز يقوم على مقررات مسبقة يمليها الهوى والعصبية وتستهدف إلصاق الشبهات بالقرآن والتقليل من تأثيره في النفوس. فكانوا ينتقون الآيات ويجزئونها تجزئة تخدم أهواءهم في التأويلات المغرضة الهادفة إلى برهنة اتهاماتهم الباطلة. وواضح من سياق الآيات أن الله توعد أصحاب هذا المنهج بالحساب والعذاب، وأن هذا المنهج قد تسبب للرسول ﷺ بالألم والضيق. ولذلك طمأنه الله تعالى وطلب إليه أن يعالج ضيق الصدر بتسبيح الله وحمده، وأن يصدع بما يؤمر، وأن يعرض عن «المعضين المستهزئين»، وتعهد له بأن يكفيه مهمة التصدي لهم ومحاسبتهم على هذا التشويه والتزوير، ودعاه ﷺ أن يستمر في تسبيح الله والسجود له، وأن لا يشغلوه عن عبادته حتى يأتيه ما وعده من النصر والظفر فيشتد يقينه وينشرح صدره.

---

(١) الطبري، التفسير، حـ ١٤ (سورة الحجر ٩٠ ـ ٩٩) ص ٦٢ ـ ٦٤ الشوكاني، فتح القدير، ص ١٤٤ ـ ١٤٦.

ولقد تكررت الإشارة في القرآن إلى تفاصيل ـ منهج التعضية ـ وتطبيقاته. من ذلك قوله تعالى:

﴿مِّنَ ٱلَّذِينَ هَادُوا۟ يُحَرِّفُونَ ٱلْكَلِمَ عَن مَّوَاضِعِهِۦ﴾ [النساء: ٤٦].

﴿يُحَرِّفُونَ ٱلْكَلِمَ عَن مَّوَاضِعِهِۦ ۙ وَنَسُوا۟ حَظًّا مِّمَّا ذُكِّرُوا۟ بِهِۦ﴾ [المائدة: ١٣]

ومنها إشارته تعالى إلى الذين يؤولون آياته تأويلاً يخرجها عن معاينها ويوظفها لتحقيق أهدافهم في إشاعة الفتنة ونشر الضلال:

﴿هُوَ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ مِنْهُ ءَايَٰتٌ مُّحْكَمَٰتٌ هُنَّ أُمُّ ٱلْكِتَٰبِ وَأُخَرُ مُتَشَٰبِهَٰتٌ ۖ فَأَمَّا ٱلَّذِينَ فِى قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَٰبَهَ مِنْهُ ٱبْتِغَآءَ ٱلْفِتْنَةِ وَٱبْتِغَآءَ تَأْوِيلِهِۦ﴾ [آل عمران: ٧].

ونحن نرى في واقع الحياة الفكرية المعاصرة. ما يلجأ إليه البعض ممن تحركهم انفعالات الحسد والتعصب والعداوة والبغضاء، فيعمدون إلى تجريح كتب الخصوم ومقالاتهم ومحاضراتهم، ويستعرضونها استعراضاً انتقائياً، ويقتطعون التعابير التي تثبت المثالب وتدعم الاتهامات، ويصوغونها بأساليب تنحرف بها عن سياقها في الأصل الذي أُقتطعت منه، وذلك على طريقة من يقتطع عبارة «فويل للمصلين» من سورة الماعون ثم يزعم أنها تدل على تهديد الله للمصلين وتحذيره لهم من آداء الصلاة، مما يجعل المؤلف الأصلي يتبرأ براءة كاملة مما قالوا، ويضيق صدره بما فعلوا.

ويشيع ـ منهج التعضية ـ هذا في كثير من طرق التربية وأساليب التعليم التي تقوم على انتقاء كتب معينة، وحظر أخرى، وتوجيه الطلبة إلى كتابة التقارير التي تنال من مؤلفات الخصوم والمخالفين في الدين والثقافة والعرق والانتماءات المذهبية والحزبية إلى درجة تطمس الموضوعية وتأتي على أخلاق الباحث وآداب العالم والمتعلم، ولا يكون لها من أثر إلا تشويه الحقيقة، وإشاعة الحيرة والبلبلة، وتفريق الصفوف، واشتعال الخصومة ونشر العداوة.

ب ـ تعريف المصطلحات

١ ـ تعريف مصطلح ـ المنهاج ـ

ما زال الخلاف قائماً في التربية الحديثة حول تعريف «المنهاج» بسبب اختلاف الفسلفات التربوية، وبسبب تدفق الحاجات والتحديات التي يراد من المنهاج تلبيتها واستيعابها. فأناس يرون أن المنهاج يشير إلى أمرين:

الأول خطة تربية للمعلمين. والثاني تحديد ميدان الدراسة. وأصحاب المفهوم الأول يرون في المنهاج خطة تربوية تتضمن الأهداف العامة والخاصة، والمحتوى، والنشاطات التعليمية، والتقويم. أما أصحاب المفهوم الثاني فيرون في المنهاج ميدان دراسة تتضمن: سلسلة المواد الدراسية التي يجري الاهتمام بها، وطرق المعرفة والممارسة المتبعة، ويضيف ـ بيشامب ـ معنى ثالثاً هو النظام الذي يحدد القرارات ويبلورها حول بناء المنهاج وتنفيذه[١].

ويرى آخرون أن المنهاج مساق دراسي أو خطة لما يجب أن يعلم؟ ومتى؟ وكيف؟ ولذلك فهو يتضمن الغاية والمحتوى والطريقة والمؤسسة والتقويم. فالمنهاج بمعناه الشامل هو ما يحدث للدارسين في المؤسسات التربوية. فهو أكثر من المحتوى التقليدي للدروس التي تعطي، وهو أيضاً طريقة التقويم والطريقة التي يُجمع فيها الطلاب في الصفوف، ويُنظم بها الوقت والواجبات وأشكال التفاعل. فالمنهاج يشير ـ إذن ـ إلى الخبرات الشاملة التي تقدم للطلبة في المؤسسات التربوية سواء أكانت مخططة أو غير مخططة. وبهذا المفهوم الواسع للمنهاج يمكن ضمان ثمراته المقصودة وغير المقصودة[٢].

أما في التربية الإسلامية فإن الاستعمالات المختلفة لمصطلح «المنهاج» تنطلق من الإشارة الصريحة له في القرآن الكريم عند قوله تعالى: ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا

---

(١) Robert S. Zais, *OP. Cit,* P. 3.

(٢) P. Bennette & le Compte, *OP. Cit,* P. 179.

﴿مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾ [المائدة: ٤٨]. والمفسرون الذين حاولوا تعريف ـ المنهاج ـ عكسوا مستويات المعرفة الذي بلغته محتويات المفردات اللغوية والخبرات في أزمانهم. فالطبري قال في معنى الشرعة والمنهاج بأنه: السنة والسبيل. أما القرطبي فقد جعل للشرعة والشريعة معنى واحداً ثم قال إن معنى الشريعة في اللغة هي الطريق الذي يتوصل منه إلى الماء. والشريعة ما شرع الله لعباده من الدين. والمنهاج هو الطريق المستمر[1]. وعن القرطبي نقل الشوكاني في تفسيره.

والواقع إنه لا يكفي لتحديد معنى «المنهاج» أنه يُنظر في قواميس اللغة ومصادر التراث. كما أن التفاسير القرآنية التي تناولت كلاً من مصطلحات: الشرعة والمنهاج والشريعة ليست من العمق والشمول لتلبي حاجات أجيالنا وتحديات عصرنا، وذلك لاقتصار محتوياتها على المعاني اللغوية التي كوّنها عربي ما قبل الإسلام والذي اعتبر المرجع الرئيس في تحديد معاني الكلمات إطاراً ومحتوى. وعربي ذلك الزمان وإن كان يصلح أن يكون المرجع في تحديد مفاتيح المعاني ـ أي بدئها وتحديد مساراتها ـ إلا أنه لا يجوز أن يحدد محتوياتها ومسيرة معانيها المتجددة بتجدد الخبرات العلمية عبر الزمان والمكان. فهذه الأخيرة تتحدد في ضوء ثمار المعرفة المستمرة التي تشهدها القدرات العقلية المتخصصة والقدرات السمعية والبصرية القادرة على الملاحظة المنظمة الدقيقة في الآفاق والأنفس، والنظر الدقيق العميق في بصائر الوحي الإلهي.

وانطلاقاً من هذه القاعدة البحثية نقول: إن «الشرعة» ـ حسب المفتاح اللغوي ـ مشتقة من الفعل الثلاثي ـ شرع ـ أي ابتدأ. أما اصطلاحاً ـ حسب خبرات زماننا ـ فيمكن القول أن معنى «الشرعة» هو الأصول التي يشرع منها إنسان التربية الإسلامية في الفكر والتطبيق. وهي تقابل ـ المسلمات الفرضية ـ والقيم التي يفرزها الفكر الوضعي الحديث ويبدأ منها أبحاثه العلمية ولكنها تختلف عنها في أن «الشرعة» أصول يقينية ـ صادقة جاء بها الرسول ﷺ من عند

---

(١) القرطبي، التفسير، (سورة المائدة ـ ٤٨) حـ ٦، ص ١٣٧.

الخالق الذي يشهد ما كان وما هو كائن وما سيكون ظاهراً وباطناً، بينما «المسلّمات والفرضيات» هي تصورات بشرية ظنية، احتمالية لا برهان لها ـ كما يقول أهلها ـ. ولذلك وصف الله تعالى أمثال أصحاب المسلّمات والفرضيات بأنهم: ﴿ إِن يَتَّبِعُونَ إِلَّا ٱلظَّنَّ وَإِنَّ ٱلظَّنَّ لَا يُغْنِي مِنَ ٱلْحَقِّ شَيْـًٔا ﴿٢٨﴾ ﴾ [النجم: ٢٨] ووصف نفسه بالقول: ﴿ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُۥ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ شَهِيدٌ ﴿٥٣﴾ ﴾ [فصلت: ٥٣].

وأما «المنهاج» فهو مجموع المسارات التي تتألف فيها ميادين الحياة المختلفة في كل طور وعصر، وما على هذه المسارات من منارات أقامها الوحي لتبين الحلال والحرام، أو النافع والضار، أو اليسر والعسر. ثم وليشهد العقل والسمع والبصر في ضوئها معارف كل مسار وعلومه، وليحدد أهدافه وأساليبه، والوسائل اللازمة لتربية إنسان التربية الإسلامية عليها وتقويم هذه الجهود كلها.

وأما «الشريعة» فهي: الشرعة مضاف إليها المنهاج. والحكمة من تخصيص شرعة ومنهاجاً لكل رسول ـ كما تذكر الآية ـ هي أن كل رسول جاء على رأس طور جديد من أطوار الحياة. ويحتاج هذا الطور إلى أصول ومناهج جديدة تختلف عن أصول ومناهج الطور الذي سبقه.

٢ ـ تعريف مصطلح التربية

يعرف علماء التربية الحديثة «التربية» بأنها تغيير في السلوك. وهذا تعريف فيه قدر كبير من الدقة والصوابية شريطة أن يفهم من السلوك حلقاته الثلاث: حلقة الإرادة، وحلقة الفكرة، وحلقة الممارسة[١].

أما في هذا البحث فالتربية تعني: المعرفة + التطبيق. أي هي إعداد الإنسان المسلم لإنتاج المعارف المتسمة بالأصالة والمعاصرة في ميادين الحياة المختلفة إثم إعداده ليحسن ـ أي يتقن إرادياً وفكرياً وممارسة ـ توظيف هذه

(١) راجع فصل ـ مفهوم العمل الصالح ـ في كتاب **أهداف التربية الإسلامية**، الطبعة الثانية (طبعة دار عالم الكتب) ـ للمؤلف.

المعارف في حياة الأفراد والجماعات في ضوء علاقاته بالخالق والكون والإنسان والحياة والآخرة.

جـ ـ الدراسات السابقة

الدراسات التي عالجت مناهج التربية الإسلامية تزيد كثيراً عن تلك التي ترد في هذا البحث. ولكن الإشارة سوف تقتصر على الدراسات التالية:

١ ـ الدراسة التي قام بها الأستاذ محمد قطب في كتابه ـ منهج التربية الإسلامية ـ[1]. ولقد بذل المؤلف فيها جهداً كبيراً، وتركت أثراً ممتازاً في ميدان الثقافة الإسلامية. ولكنها تعاملت مع الموضوع من منطلقات دعوية عامة أكثر من ميدان التربية المتخصص. كذلك حصرت ميادين المناهج فيما أسماه الأستاذ قطب: تربية العقل، وتربية الروح، وتربية الجسم. والعقل والجسم لا يُشكلان مناهج منفصلة وإنما هي بعض مكونات منهاج التزكية التي يجري استعراضها في هذا البحث. وأما الروح فلا أحسب أنها من مكونات منهج التربية الإسلامية لأن الله جعلها من اختصاصه حين سئل الرسول ﷺ عنها فجاءه الجواب الإلهي: ﴿ وَيَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلرُّوحِ قُلِ ٱلرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّى وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا ﴿٨٥﴾ ﴾ [الإسراء: ٨٥]. والذي لا نستطيع معرفة كنهه لا نستطيع تربيته. والواقع إن الكتابات الإسلامية ـ القديمة والحديثة ـ توجهت نحو الإرادة تحت عنوان الروح. ولقد تركزت حول ارتقاء بالإرادة من الانحباس عند الحاجات الأساسية في الغذاء والشراب والجنس إلى مراتب الحاجات العليا في الحب والانتماء وتحقيق الذات التي تبلغ قمتها في إرادة وجه الله سبحانه وتعالى. كذلك عالج الأستاذ محمد قطب موضوعات مثل: خطوط متقابلة في النفس البشرية، ومن الطفولة حتى الصباه ومن الصبا إلى الشباب الباكر، ومن الشباب الباكر إلى النضج وهذه مفاهيم تزود ميدان علم النفس التربوي بأصول نفسية إسلامية ولكنها لا تدخل

---

(١) محمد قطب، **منهج التربية الإسلامية**، حـ ١ (ط ٧)، حـ ٢ (ط ٥) (بيروت ـ القاهرة: دار الشروق، ١٤٠٣ ـ ١٩٨٣).

ضمن ميدان المناهج. كما أن الأساليب المقترحة مثل التربية بالقدوة، والتربية بالموعظة، والتربية بالعقوبة هي أساليب مفيدة نافعة في مؤسسات الأسرة والمسجد والأمن ولكنها لا تعالج الأساليب المطلوبة لمؤسسات المدرسة والمعهد والجامعة والإعلام.

٢ ـ هناك دراسة قدمتها في الفصل الأول من كتاب «تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية» تحت عنوان «ميادين التربية الإسلامية». وهذا الفصل شكل الإطار العام الذي قام عليه تصنيف مناهج التربية الإسلامية التي يجري استعراضها في هذا البحث.

ولقد قام الدكتور نبيل السمالوطي من جامعة الأزهر باقتباس الفصل المشار إليه اقتباساً حرفياً ثم وضعه في كتابيه:

ـ بناء المجتمع الإسلامي ونظمه[١].

ـ التنظيم المدرسي والتحديث التربوي[٢].

كذلك عمد كل من الشيخ عز الدين الخطيب والأستاذ بدر سمرين إلى تلخيص نفس الفصل ـ فصل ميادين التربية الإسلامية، والفصل الذي يليه ونشرا الملخص في كتابهما «نظرات في التربية الإسلامية» دون إشارة إلى المصدر.

٣ ـ هناك دراسات كثيرة عالجت ما أسمته مناهج التربية الإسلامية في فصول مختلفة ولكنها اقتفت التصنيفات الغربية بمحتوياتها ومصطلحاتها بعد أن صدرتها بعناوين إسلامية.

وهناك ـ مئات ـ النشرات والكتيبات التي صدرت باسم مناهج التربية الإسلامية ولكنها عالجت هذه التربية ومناهجها على أساس أن التربية عملية

---

(١) دكتور نبيل السمالوطي، **بناء المجتمع الإسلامي ونظمه** (جدة: دار الشروق، ١٤٠١ ـ ١٩٨٠) ص ١١٧ ـ ١٥٩.

(٢) دكتور نبيل السمالوطي، **التنظيم المدرسي والتحديث التربوي: دراسة في اجتماعيات التربية الإسلامية** (جدة: دار الشروق، ١٤٠٠ ـ ١٩٨٠)، ص.

«تأديب» تقليدي يمارسه الوالدان لـ «قولبة» سلوك الطفل، والولد والغلام. ولقد توجهت بخطابها إلى العامة والجماهير الشعبية بأساليب تقليدية لا علاقة لها بـ «علم التربية» ومحتوياته.

الباب الثاني

مناهج التربية الإسلامية

الإطار العام الذي يحدد مناهج التربية الإسلامية يتمثل في قوله تعالى:

﴿ هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِى ٱلْأُمِّيِّـۧنَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا۟ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَـٰلٍ مُّبِينٍ ۝٢ ﴾ [الجمعة: ٢].

هذه هي مناهج التربية الإسلامية: ﴿ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتِهِۦ ﴾ و ﴿ وَيُزَكِّيهِمْ ﴾ ﴿ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ ﴾. أو نقول هي:

منهاج تلاوة الآيات.

ومنهاج التزكية.

ومنهاج تعليم الكتاب والحكمة.

ويلاحظ أن الآية المشار إليها تكررت في أربعة مواضع من القرآن الكريم مع اختلاف بسيط في الأداء اللفظي. ولكن قرائن المعاني التي تربط بين الآية المذكورة وبين الآيات التي تسبقها أو تتلوها في كل موضع من المواضع الأربعة تبرز حكمة هذا التكرار وغايته.

ففي الموضع الأول وردت الآية على لسان إبراهيم عليه السلام وهو يدعو لذريته التي أسكنها في جوار البيت الحرام بأن يرسل الله فيهم رسولاً من أنفسهم ليربيهم حسب هذه المناهج. وفي ذلك إشارة إلى نشأة هذه المناهج وأنها بدأت ببدء ظاهرة الأمة المسلمة التي خطط إبراهيم عليه السلام لها وأقام مؤسساتها في مكة والقدس(١).

(١) راجع كتاب ـ **أهداف التربية الإسلامية** ـ باب «إخراج الأمة المسلمة»، الطبعة الثانية، دار =

﴿ وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَٰهِـۧمُ ٱلْقَوَاعِدَ مِنَ ٱلْبَيْتِ وَإِسْمَـٰعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْعَلِيمُ ﴿١٢٧﴾ رَبَّنَا وَٱجْعَلْنَا مُسْلِمَيْنِ لَكَ وَمِن ذُرِّيَّتِنَآ أُمَّةً مُّسْلِمَةً لَّكَ وَأَرِنَا مَنَاسِكَنَا وَتُبْ عَلَيْنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلتَّوَّابُ ٱلرَّحِيمُ ﴿١٢٨﴾ رَبَّنَا وَٱبْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ ۚ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ﴿١٢٩﴾ وَمَن يَرْغَبُ عَن مِّلَّةِ إِبْرَٰهِـۧمَ إِلَّا مَن سَفِهَ نَفْسَهُۥ ۚ وَلَقَدِ ٱصْطَفَيْنَـٰهُ فِى ٱلدُّنْيَا ۖ وَإِنَّهُۥ فِى ٱلْـَٔاخِرَةِ لَمِنَ ٱلصَّـٰلِحِينَ ﴿١٣٠﴾ ﴾ [البقرة: ١٢٧ ـ ١٣٠].

وفي الحديث: **«أنا دعوة أبي إبراهيم»**(١).

وفي الموضع الثاني وردت الآية ضمن سياق الآيات التي استهدفت تعريف المؤمنين الذين آمنوا مع الرسول ﷺ بالمناهج التي يريبهم عليها وتمنحهم التميز بين الأمم ليحددوا مناهج حياتهم وأنشطتهم ضمن الأطر التي تحددها هذه المناهج أنىَّ كانوا:

﴿ وَلِكُلٍّ وِجْهَةٌ هُوَ مُوَلِّيهَا ۖ فَٱسْتَبِقُوا۟ ٱلْخَيْرَٰتِ ۚ أَيْنَ مَا تَكُونُوا۟ يَأْتِ بِكُمُ ٱللَّهُ جَمِيعًا ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴿١٤٨﴾ وَمِنْ حَيْثُ خَرَجْتَ فَوَلِّ وَجْهَكَ شَطْرَ ٱلْمَسْجِدِ ٱلْحَرَامِ ۖ وَإِنَّهُۥ لَلْحَقُّ مِن رَّبِّكَ ۗ وَمَا ٱللَّهُ بِغَـٰفِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ ﴿١٤٩﴾ وَمِنْ حَيْثُ خَرَجْتَ فَوَلِّ وَجْهَكَ شَطْرَ ٱلْمَسْجِدِ ٱلْحَرَامِ ۚ وَحَيْثُ مَا كُنتُمْ فَوَلُّوا۟ وُجُوهَكُمْ شَطْرَهُۥ لِئَلَّا يَكُونَ لِلنَّاسِ عَلَيْكُمْ حُجَّةٌ إِلَّا ٱلَّذِينَ ظَلَمُوا۟ مِنْهُمْ فَلَا تَخْشَوْهُمْ وَٱخْشَوْنِى وَلِأُتِمَّ نِعْمَتِى عَلَيْكُمْ وَلَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ ﴿١٥٠﴾ كَمَآ أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنكُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْكُمْ ءَايَـٰتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا۟ تَعْلَمُونَ ﴿١٥١﴾ فَٱذْكُرُونِىٓ أَذْكُرْكُمْ وَٱشْكُرُوا۟ لِى وَلَا تَكْفُرُونِ ﴿١٥٢﴾ ﴾ [البقرة: ١٤٨ ـ ١٥٢].

وفي الموضع الثالث وردت الآية ضمن سياق من الآيات التي عالجت مواقف المسلمين إثر المحن التي أصابتهم في معركة أحد. وهي آيات استهدفت تنبيه المسلمين إلى خطورة خروجهم عن تطبيقات هذه المناهج وأثر هذا الخروج فيما نزل بهم من مصائب وآلام:

= عالم الكتب.

(١) مسند أحمد، جـ ٤، حـ ٥.

﴿لَقَدْ مَنَّ ٱللَّهُ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُواْ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُواْ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ ﴿١٦٤﴾ أَوَلَمَّآ أَصَٰبَتْكُم مُّصِيبَةٌ قَدْ أَصَبْتُم مِّثْلَيْهَا قُلْتُمْ أَنَّىٰ هَٰذَا ۖ قُلْ هُوَ مِنْ عِندِ أَنفُسِكُمْ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴿١٦٥﴾﴾ [آل عمران: ١٦٤ ـ ١٦٥].

وفي الموضع الرابع وردت الآية ضمن سياق سورة كاملة هي سورة الجمعة التي استهدفت توضيح أهداف هذه المناهج وآثارها وأهميتها في وجود الأمة المسلمة التي أخرجت للناس لتطبيق محتوياتها وتربية الناس عليها. ويلاحظ أن السورة بدأت بأصل من أصول التربية الإسلامية وهي أن الوجود الكوني فطور على التسبيح لله أي الجريان حسب سننه وقوانينه التي أقام الخلق عليها. وفي ذلك توجيه إلى أن مناهج التربية الإسلامية الثلاثة مصممة من لدن عليهم خبير لتنسيق حياة الإنسان مع الكون كله ومع السنن والقوانين التي تنظمه، وأنه حين يخرج الإنسان على التعاليم والقيم والممارسات التي توجه إليها هذه المناهج فإنه يصطدم مع هذه السنن، ويتحول إلى عنصر شاذ يصطدم بعناصر الكون كلها، وأن كل ما في الكون سوف ينقلب ضده ويدخل في صراع معه. ولكنه حين ينسجم مع تعاليم هذه المناهج فإنه ينسجم مع السنن والقوانين الكونية كلها ويصبح كل ما في الكون مسخراً له، وسوف يتنعم بثمار هذا التسخير، وسوف يرى فيها مظاهر قدرة الله والبراهين المؤدية إلى شكره وعبادته.

ثم يتحدث السياق في السورة عن تجربة الذين حملوا رسالة التوراة وعجزوا عن تطبيق مناهجها التربوية ليكون في هذا الحديث توجيه للأمة المسلمة التي حملت القرآن فلا تقترف ما اقترفه الذين حمّلوا التوراة من خوف على الحياة وإيثار لشهوات الدنيا. ويضيف السياق أن مثل الذين يكتفون باستظهار نصوص الوحي الإلهي دون تحويل توجيهاته إلى تطبيقات من المؤسسات والسياسات والممارسات العملية الفاعلة، كمثل الحمار الذي يحمل أسفار العلم دون أن يفهم شيئاً مما هو مدون فيها.

وأخيراً تنتهي السورة الحديث بتنظيم العلاقة بين أمور العبادة ـ خاصة صلاة الجمعة ـ وبين أمور الدنيا المتمثلة بالبيع والشراء والتجارة تنظيماً يجسد التطبيقات العملية لمناهج التربية الإسلامية التي تركزت حولها موضوعات السورة.

ويلاحظ على المواضع الأربعة التي تكررت فيها الآية المشار إليها عدداً من الملاحظات هي:

الملاحظة الأولى: تخصيص الرسول ﷺ دون غيره من الرسل للقيام بالمهام التربوية التي أشارت الآية إليها وذلك لاستمرار الدعوة إلى رسالته وتربية الناس عليها بعده.

والملاحظة الثانية: أن الحديث عن المناهج المذكورة اقترن بالمسجد الحرام لأنه المؤسسة التربوية الأولى مثلما أن المسجد الأقصى هو المؤسسة الدعوية الأولى.

والملاحظة الثالثة: أن الآية في الموضع الرابع لم تكتف بالتوجه إلى جيل المؤمنين من العرب «الأميين» وإنما أضافت إليهم «الآخرين» الذيم لم يلحقوا بهم بعد. وفي الحديث أنهم سألوا رسول الله ﷺ عن هذه الآية فوضع يده على سلمان الفارسي ثم قال: لو كان العلم في الثريا لناله رجال من هؤلاء[1]. وعن مجاهد ـ تلميذ ابن عباس ـ أن هؤلاء «الآخرين» هم الأعاجم وكل من صدق النبي ﷺ من غير العرب. وقال آخرون هم كل لاحق صدق النبي من جميع الأجناس[2].

والملاحظة الرابعة: إن هذه المناهج فضل تفضل به الله على الناس عن كافة الأعراف وأنه فضل يعطيه لمن يشاء ولا يقتصر على قوم دون قوم.

والملاحظة الخامسة: أن الإعراض عن هذه المناهج التربوية التي يُوجه

---

(١) الطبري، التفسير (سورة الجمعة)، حـ ٢٨، ص ٩٦.

(٢) نفس المصدر والصفحة.

إليها الوحي الإلهي واستبدالها بمناهج بشرية أخرى هو ضرر خطير على الجنس الإنساني كله. لأنه نتيجة هذا الإعراض هو انتقاص إنسانية الإنسان وتجريده من صفاته المؤدية إلى إكرامه بين المخلوقات. وهذا ما يشير إليه قوله تعالى: ﴿ وَمَن يَرْغَبُ عَن مِّلَّةِ إِبْرَٰهِـۧمَ إِلَّا مَن سَفِهَ نَفْسَهُۥ ﴾. والسفه: هو الانتقاص والامتهان والاستخفاف وإيراد الإنسان نفسه موارد الخسران والهلاك والضلال[1]. والسفه هو المرض الرئيس الذي يتداعى ـ علماء النفس ـ لإنقاذ الإنسان منه، ويأخذونه على الحضارة الحديثة وتوجيهاتها ونظمها التربوية والإدارية والسياسية والاقتصادية. وهو ما يطلقون عليه مصطلح «Reductionism»[2].

أما مضامين كل منهاج من المناهج التربوية التي وجهت إليها الآية فهي كما يلي:

---

(١) الرازي، التفسير، سورة البقرة ـ آية ١٣٠ حـ ٤، ص ٧٠.

(٢) راجع كتاب ـ **فلسفة التربية الإسلامية**، الطبعة الثانية، للمؤلف ص ٣٠٢.

الفصل الخامس

منهاج تلاوة الآيات

أولاً ـ معنى «الآيات» وأهمية المنهاج الذي توجه إليه

للتعرف على مضامين هذا المنهاج لا بد من النظر في الآيات والأحاديث التي أوردت كلمة «آية» للوقوف على المعاني التي توجه إليها؛ وهي كما يلي:

١ ـ (آية) بمعنى (معجزة).

قال تعالى: ﴿وَقَالَ ٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ لَوْلَا يُكَلِّمُنَا ٱللَّهُ أَوْ تَأْتِينَآ ءَايَةٌ﴾ [البقرة: ١١٨].

وقال أيضاً: ﴿وَجَعَلْنَا ٱبْنَ مَرْيَمَ وَأُمَّهُۥٓ ءَايَةً وَءَاوَيْنَٰهُمَآ إِلَىٰ رَبْوَةٍ ذَاتِ قَرَارٍ وَمَعِينٍ﴾ [المؤمنون: ٥٠].

وقال كذلك: ﴿وَٱضْمُمْ يَدَكَ إِلَىٰ جَنَاحِكَ تَخْرُجْ بَيْضَآءَ مِنْ غَيْرِ سُوٓءٍ ءَايَةً أُخْرَىٰ ﴿٢٢﴾﴾ [طه: ٢٢].

وفي الحديث النبوي: عن أنس بن مالك رضي الله عنه: أن أهل مكة سألوا رسول الله ﷺ أن يريهم آية فأراهم انشقاق القمر»[1].

٢ ـ (آية) بمعنى (علامة).

---

(١) البخاري، الصحيح، كتاب الإيمان، باب ١٠.

قال تعالى: ﴿ قَالَ رَبِّ ٱجْعَل لِّيٓ ءَايَةً قَالَ ءَايَتُكَ أَلَّا تُكَلِّمَ ٱلنَّاسَ ثَلَٰثَةَ أَيَّامٍ إِلَّا رَمْزًا ﴾ [آل عمران: ٤١].

وفي الحديث: «آية الإيمان حب الأنصار، وآية النفاق بغض الأنصار»[١].

٣ ـ (آية) بمعنى (برهان) أو دليل على قدرة الله).

قال تعالى: ﴿ وَءَايَةٌ لَّهُمُ ٱلْأَرْضُ ٱلْمَيْتَةُ أَحْيَيْنَٰهَا وَأَخْرَجْنَا مِنْهَا حَبًّا فَمِنْهُ يَأْكُلُونَ ﴿٣٣﴾ وَجَعَلْنَا فِيهَا جَنَّٰتٍ مِّن نَّخِيلٍ وَأَعْنَٰبٍ وَفَجَّرْنَا فِيهَا مِنَ ٱلْعُيُونِ ﴿٣٤﴾ ﴾ [يسٓ: ٣٣ ـ ٣٤].

﴿ وَءَايَةٌ لَّهُمُ ٱلَّيْلُ نَسْلَخُ مِنْهُ ٱلنَّهَارَ فَإِذَا هُم مُّظْلِمُونَ ﴿٣٧﴾ وَٱلشَّمْسُ تَجْرِى لِمُسْتَقَرٍّ لَّهَا ذَٰلِكَ تَقْدِيرُ ٱلْعَزِيزِ ٱلْعَلِيمِ ﴿٣٨﴾ وَٱلْقَمَرَ قَدَّرْنَٰهُ مَنَازِلَ حَتَّىٰ عَادَ كَٱلْعُرْجُونِ ٱلْقَدِيمِ ﴿٣٩﴾ لَا ٱلشَّمْسُ يَنۢبَغِى لَهَآ أَن تُدْرِكَ ٱلْقَمَرَ وَلَا ٱلَّيْلُ سَابِقُ ٱلنَّهَارِ وَكُلٌّ فِى فَلَكٍ يَسْبَحُونَ ﴿٤٠﴾ وَءَايَةٌ لَّهُمْ أَنَّا حَمَلْنَا ذُرِّيَّتَهُمْ فِى ٱلْفُلْكِ ٱلْمَشْحُونِ ﴿٤١﴾ وَخَلَقْنَا لَهُم مِّن مِّثْلِهِۦ مَا يَرْكَبُونَ ﴿٤٢﴾ وَإِن نَّشَأْ نُغْرِقْهُمْ فَلَا صَرِيخَ لَهُمْ وَلَا هُمْ يُنقَذُونَ ﴿٤٣﴾ ﴾ [يسٓ: ٣٧ ـ ٤٣].

وقال تعالى: ﴿ يُخْرِجُ ٱلْحَىَّ مِنَ ٱلْمَيِّتِ وَيُخْرِجُ ٱلْمَيِّتَ مِنَ ٱلْحَىِّ وَيُحْىِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَكَذَٰلِكَ تُخْرَجُونَ ﴿١٩﴾ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ إِذَآ أَنتُم بَشَرٌ تَنتَشِرُونَ ﴿٢٠﴾ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٢١﴾ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّلْعَٰلِمِينَ ﴿٢٢﴾ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ مَنَامُكُم بِٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ وَٱبْتِغَآؤُكُم مِّن فَضْلِهِۦٓ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَسْمَعُونَ ﴿٢٣﴾ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ يُرِيكُمُ ٱلْبَرْقَ خَوْفًا وَطَمَعًا وَيُنَزِّلُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَيُحْىِۦ بِهِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَآ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴿٢٤﴾ ﴾ [الروم: ١٩ ـ ٢٤].

وفي الحديث: «إن الشمس والقمر آيتان من آيات الله لا ينكسفان لموت أحد ولا لحياته»[٢].

---

(١) البخاري، **الصحيح**، كتاب الإيمان، باب ١٠.

(٢) ابن ماجه، **السنن**، كتاب الصلاة، باب ١٥٢، رقم ١٢٦٣ (تحقيق محمد فؤاد عبد =

٤ ـ (آية) بمعنى (عبرة).

قال تعالى: ﴿ قُل لِّلَّذِينَ كَفَرُوا۟ سَتُغْلَبُونَ وَتُحْشَرُونَ إِلَىٰ جَهَنَّمَ ۚ وَبِئْسَ ٱلْمِهَادُ ﴿١٢﴾ قَدْ كَانَ لَكُمْ ءَايَةٌ فِى فِئَتَيْنِ ٱلْتَقَتَا ۖ فِئَةٌ تُقَٰتِلُ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ وَأُخْرَىٰ كَافِرَةٌ يَرَوْنَهُم مِّثْلَيْهِمْ رَأْىَ ٱلْعَيْنِ ۚ وَٱللَّهُ يُؤَيِّدُ بِنَصْرِهِۦ مَن يَشَآءُ ۗ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَعِبْرَةً لِّأُو۟لِى ٱلْأَبْصَٰرِ ﴿١٣﴾ ﴾ [آل عمران: ١٣]، وقال أيضاً: ﴿ فَٱلْيَوْمَ نُنَجِّيكَ بِبَدَنِكَ لِتَكُونَ لِمَنْ خَلْفَكَ ءَايَةً ﴾ [يونس: ٩٢]ن.

٥ ـ (آية) بمعنى (آيات قرآنية).

قال تعالى: ﴿ وَإِذَا بَدَّلْنَآ ءَايَةً مَّكَانَ ءَايَةٍ ۙ وَٱللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا يُنَزِّلُ قَالُوٓا۟ إِنَّمَآ أَنتَ مُفْتَرٍۭ ۚ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ ﴿١٠١﴾ ﴾ [النحل: ١٠١].

وقال أيضاً: ﴿ رَّسُولًا يَتْلُوا۟ عَلَيْكُمْ ءَايَٰتِ ٱللَّهِ مُبَيِّنَٰتٍ ﴾ [الطلاق: ١١].

وفي الحديث: قد أنزل الله عليّ آيات لم يُر مثلهن: قل أعوذ برب الناس. ملك الناس، إله الناس... إلى آخر السورة»[1].

ويلاحظ على معاني كلمة (آية) التي مرت عدة ملاحظات هي:

الملاحظة الأولى: إن مضمون الآيات تطور بتطور الرسالات التي تتالت وتطورت بموازاة تطور المجتمعات البشرية وتطور الوعي فيها. ففي عهد المجتمعات المحدودة، والمعرفة المحدودة، والوسائل المحدودة، وأدوات النشر والاتصال المحدودة، التي أدت إلى محدودية العقل والتفكير، كانت الآيات تتنزل بشكل (معجزات) حسية ـ خوارقية مثل آية ناقة صالح، وعصا موسى، وشفاء عيسى للمرضى.

= الباقي، القاهرة: مكتبة عيسى الحلبي وشركاه).

(١) الترمذي، **الجامع الصحيح**، كتاب التفسير، تحقيق عزت الدعاس، الطبعة الأولى، (حمص، ١٣٨٧ ـ ١٩٦٧)، باب ١٢.

أما حين وقفت البشرية على أبواب الثورة المعرفية، وانتشار وسائل البحث العلمي ووسائل الإتصال والمواصلات، فقد جاء مضمون الآيات التي توجه إليه القرآن الكريم - براهين - فكرية و (عبر) اجتماعية و (علامات وأدلة) كونية. وعندما طالبت قريش بآيات حسية - خوارقية تنزل الوحي بالإصرار على البراهين العلمية - العقلية والأدلة الكونية والاجتماعية وذلك عند أمثال قوله تعالى: ﴿ وَقَالُواْ لَوْلَآ أُنزِلَ عَلَيْهِ ءَايَٰتٌ مِّن رَّبِّهِۦ ۖ قُلْ إِنَّمَا ٱلْءَايَٰتُ عِندَ ٱللَّهِ وَإِنَّمَآ أَنَا۠ نَذِيرٌ مُّبِينٌ ﴿٥٠﴾ أَوَلَمْ يَكْفِهِمْ أَنَّآ أَنزَلْنَا عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ يُتْلَىٰ عَلَيْهِمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَرَحْمَةً وَذِكْرَىٰ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ ﴿٥١﴾ ﴾ [العنكبوت: ٥٠ - ٥١].

وقد يتساءل البعض: لماذا جاء الرسول ﷺ كذلك بمعجزات حسية مثل: انشقاق القمر، وتسبيح الحصا، وجريان الماء بين الأصابع، وتزايد الطعام الذي كفى جماعة المسلمين في غزوة الخندق؟ والجواب على هذا التساؤل إن هذه معجزات كان لمعاصريه الذين كانوا يقفون من الناحية الزمنية والحضارية عند الحد الفاصل بين العصور القديمة والعصور الحديثة. أي أن الرسول ﷺ ينتمي إلى طور الماضي من حيث كونه، امتداداً للرسل السابقين، وإلى طور المستقبل من حيث تفرده باستمرار الرسالة حتى انتهاء قصة الإنسان على الأرض، والمعجزات الحسية - الخوارقية التي تمت على يديه هي مظهر انتمائه لطور الماضي، أما القرآن الكريم فهو مظهر انتمائه للمستقبل: مستقبل التفجر المعرفي الذي وضحت معالمه في حاضر الإنسانية المعاصرة والحضارة الحديثة.

والملاحظة الثانية: أن (آيات) الرسل السابقين كانت موقوته بحياة الرسل الذين جاءوا بها. أما آيات الرسول محمد ﷺ فهي مستمرة ومتجددة بتجدد المعرفة العلمية وانتشارها.

والملاحظة الثالثة: أن الآيات الخوارقية السابقة كان يقوم الرسل أنفسهم بعرضها، أما آيات رسول الإسلام فقد طلب إلى الناس أنفسهم - في جميع العصور - أن يبحثوا عنها ليشهدوها في ميادين الآفاق والأنفس. أي هي آيات

تُرك شرف شهودها للعقل الإنساني ليشارك في شهود نعم الله على الإنسان ومظاهر قدرته في الخلق وغني عن البيان أن القيام بهذا الدور يحتاج إلى نمط من العلماء أولي ألباب وقدرات عقلية ومهارات معرفية، ويحتاج إلى نمط خاص من المربين الذين لديهم القدرات والمهارات التعليمية للتعريف بها ونشرها.

والملاحظة الرابعة: إن الآيات التي جاء بها الرسل السابقون محدودة الكم والمحتوى أما الآيات التي يوجه القرآن لشهودها والتعريف بها هي آيات متجددة بتجدد الخلق المستمر ولا نهاية لها ولا حد لميادينها: ﴿قُل لَّوْ كَانَ ٱلْبَحْرُ مِدَادًا لِّكَلِمَٰتِ رَبِّى لَنَفِدَ ٱلْبَحْرُ قَبْلَ أَن تَنفَدَ كَلِمَٰتُ رَبِّى وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِۦ مَدَدًا ﴿١٠٩﴾﴾ [الكهف: ١٠٩].

والملاحظة الخامسة: إن (منهاج تلاوة الآيات) هو منهاج يتخذ مادته من مصادر ثلاثة: الأول، مراحل النشأة والحياة والمصير وما يتخللها من ظواهر الحياة والموت التي تعتري العوالم كلها. والثاني، ظواهر الاجتماع البشري والسنن والقوانين التي توجه هذا الاجتماع ومساره ومآله، وما يتخلله من خبرات نافعة أو ضارة، سارة أو محزنة. والثالث، هو ما يتوصل إليه الناس من شهود للقوانين التي تنظم الكون القائم وما ينتج عن تطبيقات هذه القوانين في ميدان التكنولوجيا والعلم.

أهمية منهاج تلاوة الآيات

تتمثل أهمية منهاج تلاوة الآيات في أمرين اثنين هما: الأول، إن المنهاج المذكور يقدم للعقل الإنساني خريطة معرفية شاملة لا نقص فيها، ودقيقة لا فجوات فيها، ومستمرة لا يعتريها التوقف. والسبب أن القرآن ـ الذي يتضمن آيات الكتاب ـ هو الوعي المطابق للبناء الكوني وحركته، وسننه وقوانينه، وهو ما يشير إليه قوله تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُۥ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ شَهِيدٌ ﴿٥٣﴾﴾ [فصلت: ٥٣] والشهيد هو الذي يشهد ظاهر الشيء وباطنه وبدايته ومساره ونهايته. وبذلك يتوجه العقل الإنساني إلى ميادين حقيقية، لا وهم فيها ولا خرافة، ويقوم الإنسان فيها بالنظر والبحث دون أن يبدد قدراته العقلية والسمعية والبصرية في تجارب مجردة من الصواب مغرقة في الخطأ.

وتبدو عظمة هذه الأهمية حين نتذكر أن اقتراح فرضيات العلم واقتراح ميادينه ثم تفسير نتائجه كلها عمليات تعتمد إلى درجة كبيرة على سعة وعمق الخبرة التي تضيق بضيق العلم وتتسع بسعته وتتعمق بعمقه. ولما كانت الخبرة الإلهية خبرة مطلقة محيطة بخلق الكون راسخة بتفاصيله فإن اقتراح ميادين العلم وفرضياته في ضوء منطلقات الشرعة التي يوجه إليها إتقان تلاوة الكتاب، ثم تفسير نتائج العلم في ضوء البصائر التي تقدمها آيات الكتاب سوف تكون أكبر إسهاماً في التقدم العلمي وتطبيقاته العملية، وسوف تكون أكثر نفعاً في رقي النوع الإنسان والحفاظ عليه.

والأهمية الثانية لمنهاج تلاوة الآيات هي إمداد الإنسان بوعي واضح لغايات الحياة: نشأتها وتطورها والمصير الذي تسير نحوه. وأهمية هذا الوعي أن العقل سوف يحكم تحديد فلسفات العلوم وأهدافها وتطبيقاتها في ميادين الاجتماع والسياسة والاقتصاد وكافة أشكال النشاط الإنساني والمنجزات الحضارية.

غير أن هاتين الأهميتين لا تتحققان في واقع الحياة إلا إذا توفر لها شرطان: الأول، إحكام العقل الإنساني التكامل مع الآيات التي يوجه إليها هذا المنهاج. والثاني، قيام الأذكياء بهذا الأحكام المطلوب.

ولتحقيق الشرط الأول كانت الأوامر الإلهية والتوجيهات النبوية التي تخص على دوام «تلاوة القرآن» وترغب فيه وتجزل الثواب عليه. فهي أوامر وتوجيهات تهدف إلى أن يصبح منهج المعرفة القرآني الذي يتكامل فيه الوحي والعقل والحواس، سلوكاً يومياً واتجاهاً مؤصلاً عند المسلم ابتداء من شؤونه المعيشية الحياتية حتى النظر العلمي في شؤون الخلق المتجددة المتتالية. فالمسلم يحتاج أن يواجه هذه المشكلات والمعارف المتجددة بفهم صائب وحلول صحيحة، وهو ما تزود به «بصائر» الوحي التي تنير الطريق للعقل والحواس وهما يعدان العدة لمواجهة المشكلات وتلبية الحاجات. وأي انفصام بين «بصائر» الوحي المشار إليها من ناحية وبين العقل والحواس من ناحية أخرى، فإنه يفتح أبواباً

خطيرة من سوء الفهم وسوء التطبيق. ولذلك كان قوله ﷺ: «**عرضت علي أجور أمتي حتى القذاة يخرجها الرجل من المسجد، وعرضت علي ذنوب أمتي فلم أر ذنباً أعظم من سورة من القرآن أو آية أوتيها لرجل ثم نسيها**»[1].

أما عن الشرط الثاني وهو قيام الأذكياء بإحكام «تلاوة آيات المنهاج» فلأن الاستنارة بالوحي لا تصل مداها المؤثر المطلوب إلا إذا أحكمت التربية الإسلامية تنمية القدرات العقلية وانتدبت لهذه المهمة من بلغت قدراته العقلية درجة النضج وأحسن استعمال قدراته السمعية والبصرية[2]. وهذا ما يوجه إليه أمثال قوله تعالى:

﴿ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴿٤﴾ ﴾ [الرعد: ٤]، [النحل: ١٢].

﴿ كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴿٢٨﴾ ﴾ [الروم: ٢٨].

﴿ قَدْ فَصَّلْنَا الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَذَّكَّرُونَ ﴿١٢٦﴾ ﴾ [الأنعام: ١٢٦].

﴿ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ ﴿١٩﴾ ﴾ [الرعد: ١٩]. والغفلة عن هذا الشرط جعلت الكثير يعتقدون أن «آيات الكتاب» تقدم حلولاً مفصلة لكافة شؤون الاجتماع البشري، ومعارف دقيقة وعلوماً عن تفاصيل الكون القائم إلى الدرجة التي تعفي العقل الإنساني من البحث والنظر ـ كما يحلو للبعض أن ينسب ذلك إلى القرآن ـ مبالغة في تأويل قوله تعالى: ﴿ مَّا فَرَّطْنَا فِي الْكِتَابِ مِن شَيْءٍ ﴾ [الأنعام: ٣٨] فالقرآن يقدم ما يسميه تعالى «الشرعة» ـ أي المنطلقات الفكرية التي يشرع منها إنسان التربية الإسلامية ـ في أحكامه العامة أو بحوثه العلمية. وهذه «الشرعة» تقابل المسلّمات والفروض في الفلسفات الوضعية، وبذلك تُوجّه العقل والحواس إلى مسارات منهجية سليمة من الانحراف وميادين علمية حقيقية الوجود. ولذلك لم

---

(١) البيهقي، **الجامع لشعب الإيمان**، حـ ٤، تحقيق عبد العلى عبد الحميد حامد، (بومباي: الدار السلفية، ط ١، ١٤٠٨ ـ ١٩٨٨) رقم ١٨١٣، ص ٥٢٢.

(٢) راجع فصل ـ تنمية القدرات العقلية ـ في كتاب ـ **أهداف التربية الإسلامية** ـ للمؤلف ـ طبعة دار عالم الكتب.

يؤول الرسول ﷺ القرآن ولم يترك تفسيراً مفصلاً له، وإنما كان القرآن أمانة تلقاها و «تلاها» على الناس مجرد تلاوة ثم وجههم ليستعملوا نعمة الله في العقل والحواس ـ أو السمع والبصر والفؤاد حسب تعبير القرآن ـ للكشف عن آيات الله في الآفاق والأنفس في ضوء توجيهات آيات الله في الكتاب. والآداء القرآني واضح في ذلك كل الوضوح. فالكلمة «يتلو» ومشتقاتها تتكرر في القرآن (٤٠) مرة عند أمثال قوله تعالى: ﴿تِلْكَ ءَايَٰتُ ٱللَّهِ نَتْلُوهَا عَلَيْكَ بِٱلْحَقِّ﴾ [البقرة: ٢٥٢]. والرسول ﷺ يقول: «**أنتم أعلم بأمر دنياكم**»[1] أي أنتم مسئولون عن شهود السنن والقوانين التي تنظم شئون دنياكم وتهيء لكم تسخيرها ورؤية نعم الله وقدرته فيها. فالرسول ﷺ لم يبعث ليقوم بوظائف العقول والحواس الإنسانية كافة وإنما بلّغ «آيات الكتاب» ليكون الناس مسئولين عن حسن استعمال عقولهم وحواسهم في شهود «آيات الآفاق والأنفس». فلا داعي ـ إذن ـ لتأويل قوله تعالى: ﴿مَّا فَرَّطْنَا فِي ٱلْكِتَٰبِ مِن شَيْءٍ﴾ [الأنعام: ٣٨] تأويلاً يلغي دور العقل والحواس ويبرر العجز ويُحلّل المسلم من مسئولياته في ميدان المعرفة والعلم وتطبيقاتهما[2].

ثانياً ـ الأهداف العامة والخاصة لـ «منهاج تلاوة الكتاب»

يكشف النظر في الآيات التي أوردت مصطلح «الآية» ومشتقاتها عن أهداف عامة لـ «منهاج تلاوة الآيات» المشار إليه، وهذه الأهداف هي:

١ ـ تكوين «تصور» إسلامي ينطلق في فهم الوجود والتعامل معه من خلال التفاعل الكلي بين إنسان التربية الإسلامية وبين آيات القرآن الكريم. وهذا ما يوجه إليه قولي تعالى: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ

---

(١) صحيح مسلم، باب الفضائل.

(٢) الذين أسندوا للرسول ﷺ مهمة القيام بدور العقل والحواس الإنسانية كافة إنما أسقطوا على ـ القرآن والحديث ـ بعض مفاهيم تراث العصبيات القبلية التي ترى في شيخ القبيلة معرفة كل شيء وتدبير أمورها في كل شيء وأنه لا يسأل عن شيء، ولا يترك لأحد شيئاً.

لِأُوْلِي ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿١٩٠﴾ ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَٰطِلًا سُبْحَٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ ﴿١٩١﴾﴾ [آل عمران: ١٩٠ ـ ١٩١].

وأهمية هذا التصور أنه يقي الإنسان من مخاطر «فلسفات العلم» التي تنحرف بالعلوم والمعارف عن غاياتها. وتوجه إلى استعمالها في تطبيقات مدمرة مفسدة كما فعلت فلسفات الداروينية والرأسمالية والشيوعية وتطبيقاتها في ميادين الاجتماع والسياسة والعسكرية والاقتصاد والتربية وغيرها.

٢ ـ تنمية القدرة عند إنسان التربية الإسلامية على اكتشاف ميادين معرفية جديدة حقيقية حتى لا يبدد طاقاته العقلية والنفسية والجسدية في البحث في قضايا ظنية، وهمية لا وجود لها.

والعمل لتحقيق هذا الهدف يؤدي إلى ظهور علوم جديدة متجددة، وإلى تحديد غايات هذه العلوم وأهدافها ومحتوياتها وأنشطتها وتقويمها في ضوء الحاجات والتحديات والمشكلات التي تتجدد في الحياة والكون. فمثلاً حين يقول تعالى: ﴿أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى ٱلْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ﴿١٧﴾ وَإِلَى ٱلسَّمَآءِ كَيْفَ رُفِعَتْ ﴿١٨﴾ وَإِلَى ٱلْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ ﴿١٩﴾﴾ [الغاشية: ١٧ ـ ١٩].

فإن من السذاجة المفرطة أن يقف فهم هذه الآيات عند مجرد النظر العادي بالعيون المجردة. فالآيات هنا توجه إلى البحث في علوم ثلاثة هي: علوم الأحياء، وعلم الفلك، ووعلم الجيولوجيا. والحث على ارتياد هذه العلوم لتكون ثمارها وسيلة تقدم ـ البراهين ـ التي تعزز الإيمان وتقيمه على اليقين، وليكون التنعم بتطبيقات هذه العلوم تنعم «الشاكرين» أي الذين لا يعصون الله في نعمه هذه.

٣ ـ تنمية القدرة على تحليل نتائج البحث العلمي والنظر التجريبي في فروع العلوم ـ خاصة العلوم الطبيعية والاجتماعية ـ ثم استخلاص البراهين والشواهد الإيمانية في ثمار هذه العلوم لدعم ـ الإيمان ـ بما يوجه إليه القرآن خلال

المسيرة الإنسانية عبر محطات النشأة والحياة والمصير. وهذا ما يوجه إليه قوله تعالى:

﴿ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴿٦٧﴾ ﴾ [النحل: ٦٧].

﴿ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴿٢٤﴾ ﴾ [الروم: ٢٤].

﴿ وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ آيَاتُهُ زَادَتْهُمْ إِيمَانًا وَعَلَىٰ رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ ﴿٢﴾ ﴾ [الأنفال: ٢].

٤ ـ تنمية التواضع للحق وتعشقه والبحث عنه دون استكبار أو نفور. وهذا ما يشدد القرآن عليه ويكرر التنديد بالاستكبار ويذكر بصراحة أنه من العوامل الرئيسة في النفور من الحق وعدم الاهتداء إليه. وأمثال هذا واضحة في مثل قوله تعالى:

﴿ يَسْمَعُ آيَاتِ اللَّهِ تُتْلَىٰ عَلَيْهِ ثُمَّ يُصِرُّ مُسْتَكْبِرًا ﴾ [الجاثية: ٨].

﴿ وَإِذَا تُتْلَىٰ عَلَيْهِ آيَاتُنَا وَلَّىٰ مُسْتَكْبِرًا ﴾ [لقمان: ٧].

﴿ سَأَصْرِفُ عَنْ آيَاتِيَ الَّذِينَ يَتَكَبَّرُونَ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ ﴾ [الأعراف: ١٤٦].

والصرف هنا صرف سنني لا صرف انفعالي ـ تأديبي ـ. أي من سنن الله في النفوس أن الذين يتكبرون يقود التكبر إلى الإنصراف عن الحق.

﴿ بَلَىٰ قَدْ جَاءَتْكَ آيَاتِي فَكَذَّبْتَ بِهَا وَاسْتَكْبَرْتَ ﴾ [الزمر: ٥٩].

﴿ أَفَلَمْ تَكُنْ آيَاتِي تُتْلَىٰ عَلَيْكُمْ فَاسْتَكْبَرْتُمْ وَكُنتُمْ قَوْمًا مُّجْرِمِينَ ﴿٣١﴾ ﴾ [الجاثية: ٣١].

ثالثاً ـ محتويات ـ منهاج تلاوة الآيات ـ وتكاملها

من العرض الذي مر لمضامين كلمة (آية) يبدو واضحاً أن محتويات هذا المنهاج تنقسم إلى مجموعتين: الأولى: الآيات القرآنية. والثانية؛ ظواهر الكون الطبيعي، وظواهر الاجتماع الإنساني.

وتشير الصيغة القرآنية التي قدمت المجموعة الأولى من محتويات المنهاج: صيغة «يتلو عليهم آياته» إلى أن دور الرسول ﷺ هو مجرد تلاوة المجموعة الأولى من الآيات تمهيداً لقيام العلماء المختصين في مجتمع المؤمنين بالمهمة الثانية وهي إبراز المجموعة الثانية من هذه الآيات ـ أي آيات الآفاق والأنفس ـ التي تقدم البراهين والشواهد على صدق المجموعة الأولى. والمجموعة الثانية ـ كما هو واضح ـ قسمان: آيات الآفاق وثمرتها بناء العقائد اليقينية القائمة على البراهين الكونية الموصلة إلى الحق، الدافعة للباطل، وآيات الأنفس وثمارها بناء الأحكام الأخلاقية والعملية القائمة على جلب الصالح والنافع ودفع الضار والفاسد، وفي كلا القسمين تبين أن للكون سنناً وقوانين مطردة تجري عليها عوالمه العاقلة وغير العاقلة. ولذلك تكرر الحث في القسمين من الآيات على النظر والبحث في الأكوان للعلم والمعرفة بما فيها من الحكم والأسرار التي يرتقي بها الفعل وتتسع بها المنافع للإنسان[1].

والواقع أن النظر في البنية العضوية لآيات القرآن الكريم يكشف بوضوح عن الدور الذي تقدمه هذه الآيات. فاسم «القرآن» يعني: نبع القراءة الصائبة. أي أن كل قراءة ـ أو معرفة ـ تبدأ من «شرعته» أي منطلقاته اليقينية؛ مثله مثل اسم «الرحمٰن» الذي يعني: نبع الرحمة، أي أن جميع أشكال الرحمة المنتشرة بين عوالم الأحياء إنما تنبع من ـ رحمة الله ـ المطلقة اللامتناهية. وصفات القرآن كلها تؤكد هذه الخاصية القرائية. فصفة «الهدى» تعني أن المعرفة التي توجه إليها القرآن هي معرفة حق وصواب. وصفة «النور» تعني أن المعرفة المنهجية والسلوكية التي يوجه إليها القرآن هي منهجية منيرة، موضحة، مبينة. وصفة «الفرقان» تعني الذي يفرق بين الحق والباطل، والصواب والخطأ، والحلال والحرام. ولقد فصّل المختصون في علوم القرآن في أسمائه وصفاته تفصيلات دقيقة تفيد في التعريف بالآثار المعرفية التي يمكن أن تفيد الباحث الذي يشرع من «شرعة» القرآن. ومثال ذلك ما أورده كل من الزركشي والسيوطي

(١) محمد رشيد رضا، تفسير المنار، جـ ١، تفسير الفاتحة (دار الفكر)، ص ٦٨.

في كتابيهما الشهيرين.

وتلخص أسماء الكتب السماوية الرئيسة الثلاثة طبيعة التحدي الذي واجهه كل كتاب منها خلال الحقبة التاريخية التي زامنته. فـ «التوراة» بأصولها العربية تعني: الدفع، أي أنها أنزلت لوضع الباطل الذي عاصرته في موقف الدفاع بدل العربدة الهجومية التي كان يمارسها الفراعنة المتألهون وأندادهم المعاصرون. و «الإنجيل» بأصوله العربية المشتقة من «نجل» أي قطع ومنها «المنجل» أي القاطع للزرع، يعني: المجتث. أي أنه أنزل ليجتث فكرة التأله التي عاصرها وكان من أمثالها تأله أباطرة الرومان والفرس الأحياء منهم والأموات[1]. والقران يعني ـ نبع القراءة أو المعرفة الصحيحة الصائبة لأنه جاء على رأس طور ينذر بتفجر المعرفة تفجراً يجعل الإنسان يؤمن في الصباح بما كفر به المساء، ويكفر في الصباح بما كفر به المساء، ويكفر في الصباح بما آمن به في المساء إذا لم «يشرع» معرفته من منطلقات يقينية سليمة من الظن والتسليم الذي لا سند له.

وهناك تفاصيل لآيات الآفاق هذه ومدلولاتها الكونية وفوائد البحث فيها دينياً ودنيوياً من ذلك الميادين الثمانية التي تشير إليها الآية ١٦٤ من سورة البقرة وهي:

﴿ إِنَّ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ وَٱلْفُلْكِ ٱلَّتِى تَجْرِى فِى ٱلْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ ٱلنَّاسَ وَمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مِن مَّآءٍ فَأَحْيَا بِهِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٍ وَتَصْرِيفِ ٱلرِّيَٰحِ وَٱلسَّحَابِ ٱلْمُسَخَّرِ بَيْنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴿١٦٤﴾ ﴾ [البقرة: ١٦٤].

ويتكامل النوعان من الآيات: آيات الكتاب، وآيات الآفاق والأنفس بحيث لا يتم الانتفاع بأي منهما إلا إذا ركزت التربية على تحقيق التعامل بينهما. وتنظيم القرآن بالشكل الذي أوحاه الله يسهل هذا التكامل وييسره. وهذا ما أدركه الزركشي حين قال:

---

(١) قاله ابن تيمية. قرأته في الفتاوى ونسيت توثيقه.

«الحكمة من تقطيع السور آيات معدودات، لكل آية حد ومطلع، حتى تكون كل سورة بل كل آية فناً مستقلاً وقرآناً معتبراً»[1].

والواقع إن للتكامل بين آيات الكتاب وآيات الآفاق والأنفس أهمية كبيرة تتمثل فيما يلي:

١ ـ توقظ آيات الكتاب عقل المتعلم وتضعه على ثغور المعرفة بدل الارتداد إلى معارف الماضين وتقديسها وإسباغ الكمال والعصمة عليها.

٢ ـ تصون آيات الكتاب عقل المتعلم من الانشطان ـ أي الانحراف ـ إلى الغيب الذي لا وجود له، وتوجهه إلى ميادين معرفية لها وجود حقيقي قابل للحس.

٣ ـ توفر آيات الكتاب أهداف الحياة وغاياتها مما يوجه إلى اكتشاف الوسائل المناسبة في آيات الآفاق والأنفس وحسن الانتفاع بها عقدياً ونفسياً وجسمياً.

٤ ـ توجه آيات الآفاق والأنفس إلى عمق التفسير القرآني وتأويله بدل الاقتصار على التفاسير اللغوية وحدها.

٥ ـ يوفر التكامل بين النوعين من الآيات الشواهد والبراهين العلمية والاجتماعية التي تبرز صدق آيات الكتاب.

ولقد أدرك ابن تيمية أهمية التكامل بين النوعين من الآيات حين قال:

«والله تعالى يذكر في القرآن بآياته الدالة على قدرته وربوبيته، ويذكر بآياته التي فيها نعمه وإحسانه إلى عباده. ويذكر بآياته المبينة لحكمته تعالى. وهي كلها متلازمة. فكل ما خلق فهو نعمة، ودليل على قدرته وعلى حكمته. لكن نعمة الرزق والانتفاع بالمآكل والمشارب والمساكن والملابس ظاهرة لكل أحد.

---

(١) الزركشي، البرهان في علوم القرآن، جـ١ (بيروت: دار المعرفة ١٣٩١/١٩٧٢)، ص ٢٦٤.

فلهذا يستدل بها كما في سورة النحل، وتسمى سورة النعم»[١].

وفي العقود المتأخرة بدأ مفكرو الغرب الحديث يحسون بالخسارة التي أصابت التربية الحديثة نتيجة لانفصال العلوم الطبيعية عن «بصائر» الوحي. من ذلك ما ذكره ـ فرتز شوماخر ـ في كتابه ـ دليل الحائرين حيث قال:

«إن الخرائط المعرفية التي انتجها العلم الحديث المادي تترك كل الأسئلة التي تهم الإنسان بدون إجابة. وما زال الوضع من سيىء إلى أسوأ لأن التطبيق الصارم للطريقة العلمية على جميع الموضوعات دمر ما تبقى من حكمة القدماء على الأقل في الغرب نفسه»[٢].

ويناقش كل من ـ موريس وباي نفس الموضوع فيذكران أن للوجود طبقتان: طبقة الحقيقة، وطبقة المظهر. وأن الطبقة الأولى من اختصاص الوحي، أما الطبقة الثانية فهي من اختصاص العقل والحواس. وإن اجتماع الاثنين وتكاملهما أمر ضروري لحصول اليقين والإيمان. ولفهم الكيفية التي يشهد بها العقل والحواس طبقة «المظهر» يستشهد المؤلفان بالأرض التي تبدو للعين المجردة نوعاً من الوجود البسيط الصلب، بينما تبدو للعالم الكيميائي جسماً من الهايدرو كاربونات التي تترابط بطريقة معينة وتخضع لأنواع من الظروف البيئية كالحرارة والبرودة والرطوبة والتأكد. وتبدو لعالم الفيزياء مجموعة من الذرات والألكترونات وأشكال أخرى من الطاقة الفيزيائية التي تصنع من الأرض فراشاً ساخناً دائم التحفز والحركة الذرية. ثم يتساءل المؤلفان: ترى أي نمط من أنماط الوجود الثلاثة يمثل حقيقة الأرض؟

ويقدم المؤلفان مثالاً آخر فيقولون: إننا حين ننظر في التقارير التي تكتب عن كارثة أو حادثة معينة، نجد أنفسنا أمام تقارير متعددة مختلفة، حيث يرى المراسل الصحفي العادي عدداً من الأشخاص والممارسات التي صدرت عنهم

---

(١) ابن تيمية، **الفتاوى**، كتاب التفسير، حـ ١، مجلد ١٤ ص ٣٠٨.

(٢) E. Fritz Schumacher, *A Guide for the Perplexed,* (New York: Harper & Row Publishers, 1977) PP. 4 - 5.

فأدت إلى وقوع الحادث. أما المؤرخ الاقتصادي فسيرى فيها مجموعة من المؤثرات الاقتصادية التي كانت تعمل قبل وقوع الحادث بالشكل الذي وقع. ومثله المؤرخ السياسي، أو عالم الاجتماع، أو عالم النفس، أو عالم التكنولوجيا الذي سيرى كل منهم مجموعة من المؤثرات التاريخية أو السياسة أو الاجتماعية أو النفسية أو التكنولوجية. وهكذا نجد أنفسنا أمام عشرات التقارير التي تجعل من الحادثة أو الكارثة التي وقعت عشرات الحوادث التي تشكلت طبقاً لعشرات المجاميع من المؤثرات، وسوف تفرز عشرات من مجاميع المؤثرات المستقبلية. وهذه كلها لا تعدو عن تقديم طبقات من «ظاهر الحياة الدنيا». أما الحقيقة الآخرة التي تربط خيوط هذه الظواهر أو تجمعها في بؤرة واحدة «موحدة» وتحت سيطرة «واحد أحد» فهي مهمة الوحي الصادر عن «الواحد الأحد».

ولا يمكن أن يتم إدراك ـ الحقيقة الكلية ـ التي يخبر عنها الوحي وتتوحد فيها «الظواهر» المختلفة المتنوعة إلا من خلال عمل العقل الناضج والحواس السليمة في هذه الظواهر. ذلك إن تعدد طبقات هذا «الظاهر» من الحياة الدنيا يكشف لنا عن العديد من مظاهر «أفعال الخالق» ومظاهر قدرته وتصبح هذه المظاهر كلها معبراً متدرجاً يتوصل إلى الحقيقة الكبرى فتحصل المعرفة الحقيقة واليقين الراسخ.

والفصل بين الوحي من ناحية والعقل والحواس من ناحية أخرى يؤدي إلى ميتافيزيقا تعددية محيرة للمعارف تقود إلى الاعتقاد بالنسبية التي لا تفرز معياراً واحداً ولا قيماً موحدة فيتنكب الناس عن السراط المستقيم وتتعدد بهم الطرق المؤدية إلى الانهيارات الاجتماعية والمهالك العقدية فيقع الإنسان في الحيرة والجمود ويتوقف عن النمو والمعرفة[١].

ويقول ـ أوين بارفيلد ـ: «يجب أن يكون واضحاً للعقل الذي لم يصبه

(١) Morris & Pai, *Philosophy and American School*, PP. 30 - 31.

*الميتافيزيقا: الغيب الذي لا وجود له ولا سبيل إلى معرفته.

التلف أن القيم لا يمكن أن تكون نتائج يتوصل إليها العقل، وإنما هي مقدمات يبدأ العقل منها»[١].

وهنا تبدو الحكمة من وصف الله تعالى للقرآن بأنه نور وهداية للناس. أي هو قيم ومصابيح فكرية - أو بصائر حسب لغة القران نفسه - تنتصب على مسارات السلوك النفسي والعقلي والعملي وتتكامل مع العقل والحواس كما يتكامل نور المصابيح أو نور الشمس مع إبصار العيون في الرؤية. وحين يقدم الفهم الخاطىء آيات الكتاب باعتبارها بديلاً للعقل والحواس فإن مثل هذا الفهم مَثَل الذي يقدم المصابيح بديلاً عن العيون. أي أن في ذلك تعطيل لوظيفة هذه الآيات وتنفير خطير من وجودها بين الناس، وهذه إساءة بالغة الآيات الوحي يمارسها أصحاب العصبيات الفكرية والكهانة الدينية.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن «العقل» الذي نتحدث عنه يختلف عنه «الذكاء» الذي هو قدرة عقلية تستطيع الربط بين شيئين لتحقيق هدف عملي. ولذلك يوجد الذكاء في أنواع من الحيوانات مثل قدرة قردة الشمبانزي على الوصل بين عصاتين لإسقاط الموز، ومثلها قدرة التاجر على الربط بين الاحتكار وزيادة الربح، وقدرة العسكري على الربط بين فعالية السلاح وكسب المعركة القتالية وهكذا. فالذكاء إذن يربط بين الأشياء لتحقيق هدف عملي مباشر يساعد على استمرار الحياة لكنه لا يستطيع التنبؤ بالنتائج التي ستأتي بعد ذلك. أما - العقل - فهو قدرة على التنبؤ بما وراء الأعمال الظاهرة والتحقق من جوهر الحقائق والوقائع المحيطة تحققا يفيد في السلامة المادية عبر سلسلة من الوقائع والأحداث المستقبلية. لكن العقل لا يكون فعالاً ناجحاً إلا إذا كان واعياً بحقيقة الإنسان ومكانته وانتمائه. فإذا فقد هذا الوعي عجز عن النفاذ إلى جوهر الأفكار والآراء وإدراك الحقيقة. وهذه هي صفة الإنسان المغترب أو عابد الأصنام، وهي أيضاً صفة العقل الآلي الذي يقوم بعمليات ذكية دون القيام بعمليات عاقلة،

---

(١) Owen Barfield, "Language of Human Meaning" in *Toward The Recovery of Wholeness*, P. 58.

وهي أيضاً صفة ـ إنسان التربية الحديثة ـ الذي يتصف بكثير من «الذكاء» وقليل من «العقل» لأنه يكشف قوانين الأشياء المادية، ويطبقها في تكنولوجيا متقدمة ثم يستعملها استعمالاً يضر بسلامته وينال من سعادته، ولأنه يعاني من نقص كبير في فهم معنى الحياة والموت، والسعادة والشقاء، ولأنه حجب حقائق الوجود الإنساني كلها وأحل محلها صورة زائفة مزوقة بالحقيقة النفسية البعيدة عن الحقيقة الإنسانية(١).

من ذلك كله تتبين لنا الحكمة الإلهية من وصفه تعالى للكافر والمنافق بعدم العقل: ﴿وَإِذَا نَادَيْتُمْ إِلَى ٱلصَّلَوٰةِ ٱتَّخَذُوهَا هُزُوًا وَلَعِبًا ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَّا يَعْقِلُونَ ﴿٥٨﴾﴾ [المائدة: ٥٨]. ويتبين لنا كذلك معنى الخبر الإلهي القائل بأن آيات القرآن إنما يهتدي إليها ويؤمن بها العقلاء: ﴿إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأَيَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴿٤﴾﴾ [الرعد: ٤].

رابعاً ـ الأساليب والأنشطة في «ميادين تلاوة الآيات»

هناك مجموعة من الأساليب والأنشطة التي تصلح في «منهاج تلاوة الآيات» وهذه الأساليب هي:

الأسلوب الأول: دراسة علوم القرآن المعروفة والتي تدور حول التعريف بالقرآن نفسه، ومعرفة المكي والمدني منه، وأسباب النزول، وجمع القرآن وترتيبه وتدوينه، وغير ذلك مما فصل به المختصون. ولا يقتصر دور المشرفين على هذا الأسلوب على بذل الجهود للاستفادة مما تركه علماء القرآن خلال العصور المختلفة، وإنما يحتاجون إلى إعادة النظر في بعض المفاهيم التي تشيع في هذه المصادر مثل مفهوم الناسخ والمنسوخ لأن الطريقة التي عرض بها هذا الموضوع لا تتفق مع استمرار صلاحية القرآن لكل زمان ومكان. فالنسخ الذي يستقيم مع هذه الصلاحية هو ما سبقت الإشارة إليه في كتاب ـ أهداف التربية

(١) Erich Fromm, *The Same Society*, PP. 152 - 155.

الإسلامية ـ وقرره ابن تيمية في ـ مقدمة التفسير ـ. وخلاصته هذا الفهم أن النسخ لم يحدث ليلغي حكم آية بآية أخرى، وإنما هو إيقاف العمل بالآية بسبب تغير الظروف والمناسبات التي كان من أجلها نزول الآية، فإذا عادت ظروف ومراحل شبيهة بالظروف والمناسبات السابقة رفع النسخ واستؤنف العمل بتوجيهات الآية مع مراعاة محدودية النسخ في الآيات التي وقع فيها وعدم توسيعه إلى غيرها. وهكذا في بقية الموضوعات التي يكشف البحث الدقيق عن ضرورة تأصيلها وبلورتها.

والأسلوب الثاني: هو تحقيق التكامل بين «آيات الكتاب» والأحداث الجارية المتعلقة بحياة الإنسان أفراداً وجماعات، وهذا هو أسلوب الوحي المتدرج في النزول، والتصدي لمشكلات الحياة الجارية، وهو أيضاً جوهر الأساليب النبوية في التربية في صدر الإسلام الذي وصفه أكثر من واحد من الصحابة رضوان الله عليهم. من ذلك ما قاله جندب البجلي: «كنا فتياناً حزاورة مع نبينا ﷺ فتعلمنا الإيمان قبل أن نتعلم القرآن، ثم تعلمنا القرآن فازددنا به إيماناً، وإنكم اليوم تعلمون القرآن قبل الإيمان»[١]. ومثله ما رواه عبد الله بن عمر حين قال: «لقد عشنا بُرهة من دهرنا وإن أحدنا يؤتي الإيمان قبل القرآن، وتنزل السورة على محمد ﷺ فيتعلم حلالها وحرامها، وما ينبغي أن يوقف عنده كما تعلّمون أنتم القرآن» ثم قال: «لقد رأيت رجالاً يؤتى أحدهما القرآن فيقرأ ما بين فاتحته إلى خاتمته ما يدري ما آمره ولا زاجره، ولا ما ينبغي أن يوقف عنده، ينثره نثر الدقل»[٢].

ونتيجة لهذا التلازم بين تعليم آيات القرآن والتطبيقات العملية الحياتية الموازية كانت تطول فترة تعلم السورة الواحدة. ومثال ذلك ما حدث مع عبد الله بن عمر الذي مكث ثمان سنوات في تعلم سورة البقرة[٣]. وكذلك والده

---

(١) البيهقي، **الجامع لشعب الإيمان**، حـ ١، ص ١٩٣.

(٢) الحاكم النيسابوري، حـ ١، **كتاب الإيمان**، ص ٩١. الدقل: نوع رديء من التمر.

(٣) البيهقي، **الجامع لشعب الإيمان**، حـ ٤، ص ٥١١.

عمر بن الخطاب رضي الله عنه الذي مكث اثنتي عشرة سنة يتعلم نفس السورة فلما ختمها نحر جزوراً[1].

والأسلوب الثالث: هو أسلوب التكامل بين «آيات الكتاب» و«آيات الآفاق والأنفس»، وذلك من خلال تهيئة الأوضاع التعليمية ليتوازى تعليم آيات القرآن مع البحث والدراسة في مختبر الكون والاجتماع الإنساني في مختلف فروع العلوم ولتكون ثمار هذا التعليم إفراز «براهين» متجددة بتجدد الأجيال فيحصل الإيمان ويثبت اليقين. ويوجه القرآن إلى تطوير مثل هذا الأسلوب عند أمثال قوله تعالى: ـ ﴿فَلْيَنظُرِ ٱلْإِنسَٰنُ مِمَّ خُلِقَ ﴿٥﴾ خُلِقَ مِن مَّآءٍ دَافِقٍ ﴿٦﴾ يَخْرُجُ مِنۢ بَيْنِ ٱلصُّلْبِ وَٱلتَّرَآئِبِ ﴿٧﴾ إِنَّهُۥ عَلَىٰ رَجْعِهِۦ لَقَادِرٌ ﴿٨﴾﴾ [الطارق: ٥ ـ ٨].

ـ ﴿قُلِ ٱنظُرُوا۟ مَاذَا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ﴾ [يونس: ١٠١].

ـ ﴿ٱنظُرُوٓا۟ إِلَىٰ ثَمَرِهِۦٓ إِذَآ أَثْمَرَ﴾ [الأنعام: ٩٩].

ويعرف ابن تيمية النظر بأنه نظر العقل ونظر العين[2]. أما القرطبي فيذكر أنه نظر الاعتبار لا نظر الإبصار المجرد عن التفكر[3]. والواقع إن المنهج الذي يوجه إليه القرآن للقيام بالنظر المشار إليه هو منهج يقوم على استعمال السمع والبصر والفؤاد ـ أي استعمال القدرات السمعية والبصرية والعقلية ـ في ضوء ـ الخبر ـ الذي تنقله الآيات المتلوة في الكتاب والموجهة للبحث في موضوع النظر بهدف التعرف على مظاهر قدرة الله ونعمه في الآفاق والأنفس. و«الخبر» أو «الإشارة» اللذين تقدمهما الآية القرآنية هنا يقابل الفرضية أو المسلّمة في البحث العلمي مع فرق جوهري وهو أن الفرضية أو المسلّمة هي مقولة ظنية قابلة للصواب والخطأ. أما الخبر القرآني فهو ـ خبر صادق ـ من خالق يشهد ما يخلق وإشارة إلى وجود محسوس قابل للاكتشاف والمعرفة بأدوات العقل والحواس لاختبار صدق الخبر واكتشاف الوجود المغيب. وهذا الاختبار

(١) البيهقي، الجامع لشعب الإيمان، حـ ٤، ص ٥١٢.
(٢) ابن تيمية، الفتاوى، كتاب التفسير، (الجزء الثالث)، حـ ١٦، ص ٢٢٢.
(٣) القرطبي، التفسير، حـ ٧ (سورة الأنعام ـ ٩٩)، ص ٣٣.

التجريبي منهج قرآني سلكه الأنبياء أنفسهم ولم ينكره الله عليهم. فهذا عزير يمر على قرية هامدة فيود لو يريه الله كيف يحي هذه القرية بعد موتها، فأماته الله مائة عام ثم أحياه وأراه طعامه الذي لم يتسنه، وحماره وهو يبعث إلى الحياة من جديد.

وهذا إبراهيم عليه السلام يدعو الله أن يريه كيف يحيي الموتى. فيسأله الله: أو لم تؤمن؟ فيجيب: بلى! ولكن ليطمئن قلبي. فيوجهه الله إلى مختبر الحياة نفسها للقيام بتجربة حسية مادتها تشريح الطيور ثم النظر إليها كيف تدب الحياة فيها من جديد. ولقد تحدثت الآيات القرآنية عن هاتين التجربتين فقالت:

﴿ أَوْ كَالَّذِى مَرَّ عَلَىٰ قَرْيَةٍ وَهِىَ خَاوِيَةٌ عَلَىٰ عُرُوشِهَا قَالَ أَنَّىٰ يُحْىِۦ هَٰذِهِ ٱللَّهُ بَعْدَ مَوْتِهَا ۖ فَأَمَاتَهُ ٱللَّهُ مِائَةَ عَامٍ ثُمَّ بَعَثَهُۥ ۖ قَالَ كَمْ لَبِثْتَ ۖ قَالَ لَبِثْتُ يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ ۖ قَالَ بَل لَّبِثْتَ مِائَةَ عَامٍ فَٱنظُرْ إِلَىٰ طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ ۖ وَٱنظُرْ إِلَىٰ حِمَارِكَ وَلِنَجْعَلَكَ ءَايَةً لِّلنَّاسِ ۖ وَٱنظُرْ إِلَى ٱلْعِظَامِ كَيْفَ نُنشِزُهَا ثُمَّ نَكْسُوهَا لَحْمًا ۚ فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُۥ قَالَ أَعْلَمُ أَنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴿٢٥٩﴾ وَإِذْ قَالَ إِبْرَٰهِـۧمُ رَبِّ أَرِنِى كَيْفَ تُحْىِ ٱلْمَوْتَىٰ ۖ قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِن ۖ قَالَ بَلَىٰ وَلَٰكِن لِّيَطْمَئِنَّ قَلْبِى ۖ قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِّنَ ٱلطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ ٱجْعَلْ عَلَىٰ كُلِّ جَبَلٍ مِّنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ٱدْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا ۚ وَٱعْلَمْ أَنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴿٢٦٠﴾ ﴾ [البقرة: ٢٥٩ ـ ٢٦٠].

ولقد علّق الرسول ﷺ على تجربة إبراهيم بقوله: «**نحن أحق بالشك من إبراهيم إذ قال: رب أرني كيف تحيي الموتى؟ قال: أو لم تؤمن؟ قال: بلى، ولكن ليطمئن قلبي**»(١) أي أن المسلمين أولى بإجراء التجارب الحسية ورؤية سنن الله وقوانينه ومظاهر قدرته في الآفاق والأنفس.

ويؤكد الرسول ﷺ هذا المنهج العلمي ـ التجريبي في أحاديث كثيرة. من

---

(١) الطبري، التفسير، (سورة البقرة ـ ٢٦٠)، حـ٣، ص ٤٨ ـ ٤٩ ابن ماجه، السنن، باب الفتن، رقم ٤٠٢٦.

ذلك قوله: «ليس الخبر كالمعاينة، إن الله أخبر موسى بما صنع قومه في العجل فلم يلقِ الألواح، فلما عاين ما صنعوا ألقى الألواح فانكسرت»[1].

ومثله احتجاج الله سبحانه على قريش مجادلتهم فيما رآه الرسول ﷺ بعينه وذلك عند قوله تعالى: ﴿أَفَتُمَٰرُونَهُۥ عَلَىٰ مَا يَرَىٰ ۝١٢ وَلَقَدْ رَءَاهُ نَزْلَةً أُخْرَىٰ ۝١٣ عِندَ سِدْرَةِ ٱلْمُنتَهَىٰ ۝١٤ عِندَهَا جَنَّةُ ٱلْمَأْوَىٰٓ ۝١٥ إِذْ يَغْشَى ٱلسِّدْرَةَ مَا يَغْشَىٰ ۝١٦ مَا زَاغَ ٱلْبَصَرُ وَمَا طَغَىٰ ۝١٧ لَقَدْ رَأَىٰ مِنْ ءَايَٰتِ رَبِّهِ ٱلْكُبْرَىٰٓ ۝١٨﴾ [النجم: ١٢ ـ ١٨].

وهكذا يظهر جلياً أن القيام بهذا النوع من الأنشطة العلمية ـ التعليمية هدفه تنمية اليقين عند إنسان التربية الإسلامية والارتقاء به في مدارج الكمال الإيماني وتكوين تصور صحيح لغايات الحياة والمصير الذي ستنتهي إليه. وفي إطار هذا التصور تتحدد اتجاهات النشاط الإنساني ومساراته في ميادين الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والعلاقات الاجتماعية والدولية.

ونظم التربية التي تغفل الربط بين آيات الوحي في الكتاب وآيات الآفاق والأنفس في مختبرات العلم تخرّج إنساناً يعمى عن رؤية براهين قدرة الله وشواهدها في الآفاق والأنفس رغم كثرتها وتتابعها. وإلى هذا العمى كانت الإشارة الإلهية: ﴿وَكَأَيِّن مِّنْ ءَايَةٍ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ يَمُرُّونَ عَلَيْهَا وَهُمْ عَنْهَا مُعْرِضُونَ ۝١٠٥﴾ [يوسف: ١٠٥]. وهذا العمى ظاهرة بارزة في التربية الحديثة التي تستمتع بتطبيقات العلوم الطبيعية وعلوم النفس والاجتماع والتاريخ دون أن تشهد تطابق ثمار هذه العلوم مع ما توجه إليه ـ آيات الوحي في القرآن الكريم ـ من البراهين الإيمانية والشواهد العلمية.

والواقع أن كل اكتشاف يتوصل إليه العلم يقدم تطبيقات جديدة لقوله تعالى: ﴿سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِى ٱلْءَافَاقِ وَفِىٓ أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ﴾ [فصلت: ٥٣] فإذا كان ممن مضوا من استغرب كيف سيختم الله على أفواه الناس لتكلمه

---

(١) السيوطي، **صحيح الجامع الصغير**، تحقيق الألباني، جـ ٢، رقم ٥٣٧٤. رواه أحمد في مسنده، والطبراني في الأوسط، والحاكم في المستدرك.

أيديهم وأرجلهم بما عملوا، فقد جاء اختراع شريط المسجل أو الفيديو آية آفاقية ليقدم شريحة من الجلد الرقيق تخزن ما ينطق به الإنسان وتبثه. وإذا كان من الأقدمين من استغرب كيف أن الله سبحانه سوف يحشر الناس يوم القيامة ثم يناديهم بصوت يسمعه من بَعُدَ كما يسمعه من قُرب[1]، فقد جاء التلفزيون ليقدم مذيعاً بشراً يجلس في مكان صغير ويسمع سكان القارات الخمس صوته ويريهم صورته. وإذا كان هناك من يستغرب كيف يستطيع الله أن يراقب الناس كلهم ويسمعهم أينما كانوا فقد جاءت محطات المراقبة وأقمار الفضاء وأجهزة اللاسلكي لتمكن إنساناً يجلس في مكتبه ويراقب الطرق والمسارات البرية والفضائية وما يتحرك خلالها أو يسكن، ولتمكن مراقباً في غرب الأرض أو شرقها من مراقبة كل حركة يتحركها الناس في المعسكر المقابل وسماع كل همسة يهمسون بها.

وليسهل على إنسان ما بعد عصر الرسالة المحمدية إدراك كيف أن الله طبع وحيه على قلب رسوله في الأرض فقد أرى الله هذا الإنسان آية من آيات الآفاق وهي التلكس والفاكس التي تقدم جهازاً في أقصى الشرق يطبع الصورة والكلمة على صفحة جهاز آخر موجود في أقصى الغرب. وليسهل على إنسان ما بعد عصر الرسالة إدراك الخبر القرآني الذي يخبر بأن الله يسمع ويرى ما يجول في خواطرنا فقد أرى الله هذا الإنسان جهاز التصوير بالأشعة الذي يكشف خبايا بواطن الإنسان في المتشفيات وخفايا الصناديق والشنط في المطارات. وليسهل على إنسان ما بعد عصر الرسالة إدراك الخبر القرآني الذي يخبر بأن جهنم يجتمع فيها النار الحارقة والزمهرير البارد فقد أراه الله آية الكهرباء التي تولد أشعة ليزر الصاهرة للصلب من الحديد، وتدير ـ فريزر الثلاجة ـ الذي تتجمد فيه الأشياء. وليسهل على إنسان ما بعد عصر الرسالة إدراك كيف أن من يعمل مثقال ذرة خيراً

---

(١) قال رسول الله ﷺ: «يحشر الناس يوم القيامة ـ أو قال العباد ـ عراة، غرلاً، بُهماً. قال: قلنا وما بُهماً؟ قال: ليس معهم شيء، ثم يناديهم بصوت يسمعه من بعُدَ كما يسمعه من قرُب: أنا الديّان! أنا المالك... الحديث». رواه الكاندهلوي في حياة الصحابة حـ ١، ص ٤٩ نقلاً عن البخاري في الأدب المفرد، والحاكم في المستدرك.

يـره، ومـن يعمـل مثقـال ذرة شـراً يـره، فقـد أراه الله آيـة التصـويـر السينمـائـي والتلفزيوني التي تعرض حركات وسكنات من ماتوا وأصبحوا تراباً ورفاتاً. وليسهل على إنسان ما بعد عصر الرسالة تصور الخبر الذي يروى أهوال يوم القيامة فقد أراه الله آية التدمير الذري والهيدروجيني والجيوفيزيائي الذي يصدع الأرض ويدمر ما فيها، وليسهل على إنسان ما بعد عصر الرسالة إدراك الخبر الذي يخبرنا بأن لله ملائكة تحفظ وتسجل حركات البشر وسكناتهم ليخرج الله لكل إنسان يوم القيامة كتاباً عما فعله من خير أو شر فقد أراه الله آية من آيات الآفاق وهي الكمبيوتر الذي يقدم المثل الواضح لذلك ويقربه.

ومثله ما توصل ـ وما يزال يتوصل ـ إليه العلم عن الجسد البشري والنفس الإنسانية والمجتمعات البشرية والذي يشكل سلسلة طويلة من المكتشفات في آيات الأنفس التي تتطابق مع آيات الله في الكتاب وتقرب فهمهما وتشكل برهاناً لها. وهكذا يقدم العلم الحديث كل يوم آيات الله في الآفاق والأنفس ليجعل الناس يقفون على صدق آيات الله في الكتاب: ﴿وَفِي ٱلْأَرْضِ ءَايَٰتٌ لِّلْمُوقِنِينَ ۝٢٠ وَفِيٓ أَنفُسِكُمْ ۚ أَفَلَا تُبْصِرُونَ ۝٢١﴾ [الذاريات: ٢٠-٢١].

لقد عميت التربية الحديثة عن هذه الآيات الآفاقية والنفسية التي يقدمها العلم أدلة بينة على صدق آيات الله في الكتاب، لظروف تاريخية خارجة عن موضوع هذا البحث. والواقع أن استمرار هذا العمى وعدم الاستفادة من المعين القرآني سببه صفة معينة في العقل الغربي الذي ابتكر نظم التربية الحديثة وصدرها إلى العالم كله مع بقية صادراته. ولقد تحدث عن هذه الصفة ـ البروفسور ريتشارد هوفزتارد ـ فذكر أن قبول الأفكار وتبنيها في العقل الغربي لا يستند إلى درجة الصدق والمنطق فيها، وإنما طبقاً لملاءمتها للحاجات وتلبيتها للرغبات، وأن هذه الصفة من أهم العقبات التي تقف أمام استراتيجيات التغيير التي تقوم على المنطق والعقل(١). وبسبب هذه الصفة كان العقل الغربي دوماً يحرف

---

(١) Richard Hofstadter, *Social Darwinism in American Thought,* (Boston: Beacon Press, 1955), P. 204.

الرسالات السماوية أو يؤولها ويسخر مؤسساتها ـ كما فعل ويفعل بالمسيحية ـ ليستثمرها في تحقيق الرغبات العامة والحاجات الثقافية ـ حسب تعبير هوفز تادر ـ. ويمكن أن نلاحظ التطبيقات العملية لهذه الصفة في الميادين السياسة والاقتصادية بوضوح. ففي ميدان السياسة تدرج الأديان والعقائد في قائمة ما يسمى بـ «روافع القوة Leverages of Power»، حيث تتحول العقائد والقيم إلى روافع ومخلات لزيادة فعالية هذه القوة وآدائها[1]. وهذا ما يفسر تشجيع الغرب للدين في فترة ما ومحاربته في أخرى، وتأييد أصحاب الحركات الدينية في مكان ومحاربتها في آخر حسب أسهام هذه الحركات أو معارضتها لمصالح الغرب. ومثال ذلك أن الغرب الأوربي والأمريكي كانا يدعمان الجهاد في افغانستان عندما كان في هذا الدعم إضعاف لقوة الاتحاد السوفياتي، ولكنهما كانا يحاربان الإسلام نفسه في فلسطين والأقطار العربية لأن محاربته وإبقاء أهله وحملته ضعفاء يزيد من نفوذ الغرب في المنطقة ويقلل من أخطار المقاومة. ومثله موقف الغرب من المسيحية نفسها حيث يخنقها ويضيق عليها في مجتمعاته لأن في ذلك قوة للسياسة ومصالح الاقتصاد والتجارة، بينما يرسل البعثات التبشيرية خارج أوربا وأمريكا لأن ذلك يخدم أغراضه في الاستعمار والاستثمار.

خامساً ـ التقويم في «منهاج تلاوة الآيات»

لا يزعم هذا البحث أنه يقدم تصوراً كافياً لمفهوم التقويم في ـ منهاج تلاوة الآيات ـ وإنما يكتفي بالقول أن المحور الذي يدور حول مفهوم التقويم في هذا الميدان هو التحقق من حصول «الفلاح» الذي تكررت الإشارة إليه في القرآن الكريم في (٤٠) أربعين موضع وذلك عند أمثال قوله تعالى:

ـ ﴿قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ ۝ الَّذِينَ هُمْ فِي صَلَاتِهِمْ خَاشِعُونَ ۝﴾ [الأنفال: ١ ـ ٢].

(١) المخلات: مفردها مُخل وهو الرافعة الحديدية التي يستعملها الحجّار لزحزحة الصخور التي يكسرها.

- ﴿ قَدْ أَفْلَحَ مَن تَزَكَّىٰ ﴿١٤﴾ ﴾ [الأعلى: ١٤].

- ﴿ فَاثْبُتُوا وَاذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيرًا لَّعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴿٤٥﴾ ﴾ [الأنفال: ٤٥].

- ﴿ وَاعْبُدُوا رَبَّكُمْ وَافْعَلُوا الْخَيْرَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ۩ ﴿٧٧﴾ ﴾ [الحج: ٧٧].

- ﴿ أَلَا إِنَّ حِزْبَ اللَّهِ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴿٢٢﴾ ﴾ [المجادلة: ٢٢].

والفلاح معناه: الظفر بالمطلوب. والمفلح هو الظافر بالمطلوب[١]. والنضج العقلي شرط رئيس في الفلاح لقوله ﷺ: **أفلح من رُزق لباً**[٢]. والفلاح قسمان: فلاح حسي؛ أي انتفاع حسي ـ عملي بثمرات التربية والإسلامية ومنهاج تلاوة الآيات. ويجسد هذا الانتفاع الحسي في عالم الواقع تطبيقات علوم الآفاق والأنفس في التكنولوجيا الصناعية والزراعية والطبية المحركة لشكر الله. وفلاح معنوي وهو ما يسميه القرآن باسم «اليقين». واليقين قناعة ورضى نتيجة التطابق بين «خبر» الوحي في آيات الكتاب وبين «برهانه أو معجزته» التي تكتشف في الآفاق والأنفس. ويجسد هذا اليقين في عالم الواقع تطبيقات القيم والأخلاق الفاضلة، والثقافة الراقية، وشبكة العلاقات الاجتماعية الرفيعة. ولقد تكررت الإشارة إلى اليقين في (٢٨) موضع من القرآن الكريم وذلك عند أمثال قوله تعالى:

- ﴿ اللَّهُ الَّذِي رَفَعَ السَّمَاوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا ۖ ثُمَّ اسْتَوَىٰ عَلَى الْعَرْشِ ۖ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ ۖ كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُّسَمًّى ۚ يُدَبِّرُ الْأَمْرَ يُفَصِّلُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُم بِلِقَاءِ رَبِّكُمْ تُوقِنُونَ ﴿٢﴾ ﴾ [الرعد: ٢].

- ﴿ وَفِي الْأَرْضِ آيَاتٌ لِّلْمُوقِنِينَ ﴿٢٠﴾ ﴾ [الذاريات: ٢٠].

- ﴿ إِنَّ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِّلْمُؤْمِنِينَ ﴿٣﴾ وَفِي خَلْقِكُمْ وَمَا يَبُثُّ مِن دَابَّةٍ آيَاتٌ لِّقَوْمٍ يُوقِنُونَ ﴿٤﴾ ﴾ [الجاثية: ٣ ـ ٤].

---

(١) الرازي، التفسير، جـ ٢، ص ٣٤.
(٢) الطبراني، المعجم الكبير، جـ ١٩، رقم ٧٠ ص ٣٤.

ـ ﴿ وَكَذَٰلِكَ نُرِيٓ إِبْرَٰهِيمَ مَلَكُوتَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ ٱلْمُوقِنِينَ ﴿٧٥﴾ ﴾ [الأنعام: ٧٥].

ـ ﴿ وَجَعَلْنَا مِنْهُمْ أَئِمَّةً يَهْدُونَ بِأَمْرِنَا لَمَّا صَبَرُوا۟ ۖ وَكَانُوا۟ بِـَٔايَٰتِنَا يُوقِنُونَ ﴿٢٤﴾ ﴾ [السجدة: ٢٤].

ـ ﴿ هَٰذَا بَصَٰٓئِرُ لِلنَّاسِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِّقَوْمٍ يُوقِنُونَ ﴿٢٠﴾ ﴾ [الجاثية: ٢٠].

واليقين في القرآن الكريم درجات هي:

الأولى: علم اليقين: أي ما علمه الإنسان بالسماع والخبر والقياس والنظر.

والثانية: عين اليقين: أي ما شاهده الإنسان وعاينه بالبصر.

والثالثة: حق اليقين: أي ما باشره وذاقه وعرفه بالاعتبار.

ويضرب ابن تيمية لهذه الدرجات الثلاث من اليقين مثلاً فيقول: إن من أُخبر بالعشق أو النكاح ولم يره ولم يذقه كان له به «علم يقيني». فإن شاهده ولم يذقه كان له «معاينة يقينية» فإن ذاقه بنفسه وكان له خبرة به كان له «حق يقين» أي ذاق حقيقته[(١)].

وتحقيق درجات اليقين كلها يؤدي إلى الإقبال الكامل على حمل الأمانة والمسئولية وتقديم متطلباتها في التضحية والجهاد والزهد والمصابرة والتخطيط. وكلها عناصر ضرورية لإحكام توفير بيئة النجاح اللازمة لتحقيق أهداف التربية الإسلامية في تربية الفرد المسلم وإخراج الأمة المسلمة وتنمية الأخوة الإيمانية بين بني الإنسان.

سادساً ـ الانشقاق بين «آيات الكتاب» و «آيات الآفاق والأنفس» في مؤسسات التربية الإسلامية التقليدية ومؤسسات التربية الحديثة في الأقطار الإسلامية

تعاني المؤسسات التربوية القائمة في الأقطار الإسلامية الحديثة من انشقاق

(١) ابن تيمية، الفتاوى، كتاب السلوك، جـ ١٠، ص ٦٤٥.

عميق بين «آيات الكتاب» و «آيات الآفاق والأنفس». وهو انشقاق استوردته المؤسسات الحديثة من نظائرها في الغرب، وورثته المؤسسات التقليدية عن أسلافها الماضية عندما أصيبت مؤسسات التربية الإسلامية بالتفكير الجزئي الذي أدى إلى تجزئة ميادين التربية الإسلامية وضربها بالتعصب المذهبي وأشعل المعركة بين العاملين في ميدان الكتاب والعاملين في ميدان الحكمة، فأدى ذلك إلى القطيعة بين الطرفين وإلى مضيّ المؤسسات التربوية للعمل في ميدان تعليم الكتاب دون النظر في ميادين «آيات الآفاق والأنفس». ولقد نتج عن ذلك آثار خطيرة في مختلف ميادين العلم وفي مستقبل الفكر الإسلامي وتطبيقاته، وأبرز هذه الآثار ما يلي:

أ ـ **الاقتصار على تدريس «آيات الأحكام في الكتاب» وحصر علوم القرآن في علوم نزول الوحي والتلاوة مع توقف البحث في علوم التدبر المؤدية إلى اكتشاف شواهد الحق في (الآيات المتشابهات) وبراهين إعجاز القرآن المتجدد في العلوم المختلفة والأجيال المتتابعة**. ولذلك انحصر إعجاز القرآن عند تلك المؤسسات في الإعجاز اللغوي، مع إن هذا الإعجاز مرحلي ومحلي أي أن تذوقه محدود بحدود الأجيال التي كانت تتكلم العربية الفصحى سليقة وداخل حدود اللسان العربي وحدها. والواقع إن هذه المشكلة بدأت منذ انصرف العالم المسلم عن قاموس الآفاق والأنفس واقتصر في فهم القرآن على القاموس اللفظي وحده ـ خاصة قاموس عربي ما قبل الإسلام ـ ظاناً أن الاكتفاء بمحتويات هذه الألفاظ هو السبيل الوحيد لفهم ما توجه إليه آيات الكتاب، ولذلك جاءت تفاسير القرآن تفاسير لغوية خالية من البراهين الكونية والمعجزات النفسية والاجتماعية، علماً بأن جيل الصحابة ونفراً من أئمة التابعين كانوا قد بدأوا الاستفادة من قاموس الآفاق والأنفس، حين كانوا يستشهدون بالظواهر الطبيعية وحصيلة العلوم المعاصرة وخلق الموجودات من الحيوان والجمادات. ولم تخلُ العصور التي تلت ممن أحسّ بأهمية هذا المنهج في فهم القرآن. فالرازي ـ مثلاً يرى أن الربط بين آيات الكتاب وآيات الآفاق والأنفس هو منهج إبراهيم عليه السلام، وفي ذلك يقول:

«دلائل التوحيد محصورة في قسمين: دلائل الآفاق ودلائل الأنفس. ولا شك أن دلائل الآفاق أجل وأعظم كما قال تعالى: ﴿ لَخَلْقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ أَكْبَرُ مِنْ خَلْقِ ٱلنَّاسِ﴾ [غافر: ٥٧][1].

ويقول أيضاً:

«وهذه الطريقة أقرب الطرق إلى أفهام الخلق، وذلك محصور في أمرين: دلائل الأنفس، ودلائل الآفاق. والكتب الإلهية في الأكثر مشتملة على هذين البابين».

ثم يستطرد الرازي لينقل عن كل من أبي حنيفة والشافعي وأحمد استدلالهم بهذا الأسلوب، فينقل عن أبي حنيفة استدلاله بالبحر وطبيعته، وعن الشافعي استدلاله على وجود الله بالنبات حيث اختار من ورق التوت الذي تأكله دودة القز فيخرج منه الحرير، ويأكله النحل فيخرج منه العسل، وتأكله الشاة والبقرة فيخرج منهما البعر والروث، وتأكله الظباء فيخرج منها المسك. وينقل عن الإمام أحمد استدلاله بالبيض وخروج الصوص منه[2].

وعن الرازي نقل ابن كثير جملة من الشواهد والبراهين الكونية والنفسية.

كذلك طوّر الزركشي ما يمكن تسميته ـ فرضية علمية ـ حين قال عن تأويل قوله تعالى: ﴿ خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ﴾ [الفرقان: ٥٩] فقال: «إن الأيام الحيقية لا توجد إلا بوجود السموات والأرض والشمس والقمر، وإنما الإشارة ـ هنا ـ إلى أيام تقديرية (أي مراحل)»[3].

ومع أن التاريخ الإسلامي ـ كما قلنا ـ لم يخلُ ممن أحس بأهمية الربط بين آيات الكتاب وآيات الآفاق والأنفس إلا إننا يجب أن لا نبالغ في تقدير هذه الظاهرة لأنها بقيت في إطار المحاولات الفردية وفي مستوى الإحساس ولم

---

(١) الرازي، **التفسير**، حـ ٢، ص ٩٧ ـ ٩٩.

(٢) الرازي، **التفسير**، ص ١٣٧.

(٣) الزركشي، **البرهان في علوم القرآن**، حـ ٤، ص ١٢٣ ـ ١٢٤.

تتعداها إلى إطار العمل الجماعي في المؤسسات التربوية وفي مستوى الوعي والتطبيق. لذلك لم يتطور منهج علمي وأساليب علمية تربط بين ثمار النظر في آيات الكتاب، وثمار البحث في مختبرات الآفاق والأنفس الأمر الذي حرم المؤسسات التربوية الإسلامية من ـ علم تأويل ـ فعّال كان يمكن أن يكون من ثماره استمرار تجديد البراهين والمعجزات وتجديد فهم الدين للأجيال المتعاقبة، ذلك إن البراهين والمعجزات التي يطورها جيل معين لا تلبث أن تفقد جدتها وتعمل فيها عوامل الألفة، وتتشوق النفوس إلى شواهد «أحسن» منها.

ب ـ **لم تقتصر آثار الانشقاق بين «آيات الكتاب» و «آيات الآفاق والأنفس» على الحياة العلمية وإنما امتدت إلى الحياة الاجتماعية**، فأقامت فواصل عقلية ونفسية بين المظهر الشعائري للعبادة وبين المظهر الاجتماعي مما مهد للفصل بين الدين والسياسة منذ عصر مبكر. ولقد عبّر عن هذا الانفصال ـ عقيل بن أبي طالب ـ أخ الخليفة علي بن أبي طالب رضي الله عنه حين برّر سبب تأييده لمعاوية فقال:

«إن صلاتي مع علي أقْوم لديني، وطعامي مع معاوية أقْوم لحياتي»[1].

جـ ـ **إفراز «العصبية الدينية» بدل «الإيمان اليقيني»**، وذلك إن الفصل بين آيات الكتاب وآيات الآفاق والأنفس في المؤسسات التربوية الإسلامية أدى إلى عدم تزاوج النوعين من الآيات في نفس ـ إنسان التربية الإسلامية ـ واقتصر الأمر على تلقين أفهام معينة لـ«آيات الكتاب» دون براهين ومعجزات «آيات الآفاق والأنفس» الأمر الذي أوقف ولادة «الإيمان اليقيني» وصار يفرز ظواهر «العصبية المذهبية والطائفية والدينية».

والفرق بين «الإيمان اليقيني» وبين «العصبية الدينية» القائمة على التلقين والاعتقاد والحميّة فرق كبير يتمثل فيما يلي:

---

(١) مالك بن نبي، **مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي**، ص ١٢٢ نقلاً عن ـ شرح نهج البلاغة، لابن أبي الحديد.

١ - يقوم الإيمان اليقيني على البراهين والشواهد التي تقدمها الآفاق والأنفس بتوجيه آيات الكتاب. أما العصبية الدينية فهي كالعصبية القبلية حمية وتناصر انفعالي أو تصارع عاطفي يقومان على وراثة الكتاب وتقليد فهم الآباء دون شواهد ولا براهين.

٢ - الإيمان اليقيني يفرز التركيز على العلم والعمل. أما العصبية الدينية فتفرز التركيز على التقليد والأشكال.

٣ - الإيمان اليقيني يفرز الطمأنينة والشجاعة أمام الأقوياء والشفقة والتواضع مع الضعفاء، ويوجه للاشتغال بمشكلات الحاضر وتحديات المستقبل. أما العصبية الدينية فتفرز التوتر والجبن أمام الأقوياء والاشتغال بتصيد أخطاء الضحايا والضعفاء، وافتعال معارك الفخر والهجاء حول الأسلاف ومنجزات الماضي.

٤ - الإيمان اليقيني يعزز روح الدين ورسالته الإصلاحية بين الناس كلهم، أما العصبية الدينية فتفرز تديناً مصنوعاً انتهازياً يناصر البغي ويرفع مصحف صفين ويفتعل المعارك مع المخلصين.

٥ - الإيمان اليقيني يرتقي بالفكر ويعمق الثقة بالنفس ويدفع للتفاعل مع الآخرين والانفتاح على خبراتهم أنىّ كانت. أما العصبية الدينية فتفرز الجمود والانغلاق وتشيع الريبة والشك وتنشر التقليد والأمية الفكرية.

٦ - الإيمان اليقيني يقود إلى - الصواب والإخلاص - والحكمة. أما العصبية الدينية فتفرز الحماقة وتنتهي بأصحابها إلى الخطأ والفشل.

٧ - الإيمان اليقيني يدفع المؤمن للمرابطة على ثغور المعرفة بغية توسيع «دار العلم الإسلامي». أما العصبية الدينية فتغلق باب الاجتهاد وترتد إلى تراث الماضي لتقيم لأعلامه نُصباً فكرية وتماثيل شعرية وتمائم مديح تملأ الملخصات والشروحات.

د ـ إن الانشقاق بين «آيات الكتاب» و «آيات الآفاق والأنفس» أدى إلى تأويل آيات الكتاب التي توجه إلى البحث في الآفاق والأنفس تأويلاً أسطورياً من خلال اللجوء إلى الإسرائيليات وأمثالها. وتزخر كتب التفسير بأنماط من هذا التفسير التي ما كان المفسرون مضطرين لاقتباسها لو تظافروا مع علماء الحكمة ـ العاملين في العلوم الطبيعية والطبية وعلوم النفس والاجتماع التي يشير إليها القرآن باسم آيات الآفاق والأنفس. ومثال هذه الاقتباسات ما يرويه الطبري عن تفسير قوله تعالى:

﴿ هُوَ ٱلَّذِى خَلَقَ لَكُم مَّا فِى ٱلْأَرْضِ جَمِيعًا ثُمَّ ٱسْتَوَىٰٓ إِلَى ٱلسَّمَآءِ فَسَوَّىٰهُنَّ سَبْعَ سَمَٰوَٰتٍ وَهُوَ بِكُلِّ شَىْءٍ عَلِيمٌ ﴿٢٩﴾ ﴾ [البقرة: ٢٩].

فلقد نقل الطبري عمن أسماهم المفسرين الأوائل أنهم قالوا: إن الله تبارك وتعالى كان عرشه على الماء ثم أخرج من الماء دخاناً فارتفع فوق الماء وسما عليه فسماه سماء. ثم أيبس الماء فجعله أرضاً، ثم خلق الأرض على حوت، والحوت هو الذي ذكره القرآن في (ن. والقلم). والحوت في الماء، والماء على صفاة، والصفاة على ظهر ملك، والملك على صخرة، والصخرة في الريح. وهي الصخرة التي ذكر لقمان ليست في الماء ولا في الأرض، فتحرك الحوت فاضطرب، فتزلزت الأرض، فأرسى عليها الجبال فقرت، فالجبال تفخر على الأرض[1].

ومثله ما رواه عن معنى قوله تعالى: ﴿ إِنَّ فِيهَا قَوْمًا جَبَّارِينَ ﴾ حيث قال إن الرجل من الجبارين كان يلتقط الرجال ممن بعثهم موسى عليه السلام فيجعلهم في كمه مع الفاكهة، وإن العصابة من بني إسرائيل كانوا يجتمعون على عنق الرجل من أولئك الجبارين يضربونها لا يقطعونها، وإن عوج رئيس العماليق الجبارين وثب موسى عشرة أذرع في الهواء حتى أصاب كعبه فقتله[2].

---

(١) الطبري، التفسير، (البقرة ـ ٢٩) جـ ١، ص ١٩٤.

(٢) الطبري، التفسير، جـ ٦، ص ١٧٤ ـ ١٨٥.

وفي تفسيره للآيات التي تتحدث عن ملكة سبأ وعلاقاتها مع سليمان عليه السلام نقل الطبري عن قتادة قوله: إن بلقيس هي ابنة شراحيل، وإن أحد أبويها من الجن، وإن مؤخر أحد قدميها كانت كحافر الدابة. ونقل عن مجاهد قوله إن بلقيس ملكة سبأ كانت شَعْراء قدمها كحافر الحمار وكانت أمها جنية[1].

وفي تفسيره للآيات التي تتحدث عن آدم ذكر إنه كان رجلاً طويلاً رأسه في السماء ورجلاه في الأرض ثم نقص إلى ستين ذراعاً[2].

وفي تفسيره لدعاء إبراهيم: «**وارزق أهله من الثمرات**» قال: إن إبراهيم لما سأل ربه ذلك نقل الله الطائف من فلسطين[3].

وفي تفسير «آيات الآفاق والأنفس» ضيق المفسرون ـ كما نقل عنهم الطبري ـ معنى «الآفاق» حتى قالوا بأنها نواحي مكة وأطرافها، وأن معنى «وفي أنفسهم» هو فتح مكة، وآخرون فسروا الآفاق بـ «آفاق السماء» و «في أنفسهم» بأنها سبيل الغائط والبول[4].

وفي تفسير القرطبي للآيات التي تتحدث عن فرعون ذكر له أسماء عربية عديدة، فذكر أن اسمه قابوس في قول أهل الكتاب، وأن وهب قال اسمه الوليد بن مصعب بن الريان، ويكنى أبو مرة، وأنه من بني عمليق بن لاوذ بن إرم بن بسام بن نوح. وأن هناك من قال إنه كان فارسياً من أهل اصطخر[5]. وتكرر نفس التفسير عند كل من الرازي[6]، والشوكاني[7].

وفي تفسير القرطبي للمطر والسحاب نقل عن كعب الأحبار أن السحاب

---

(١) الطبري، التفسير، (سورة النمل ٢٩ ـ ٣١)، حـ ١٥، ص ١٥٢، ١٦٩.
(٢) الطبري، التفسير، حـ ١، ص ٥٤٧.
(٣) الطبري، التفسير، حـ ١، ص ٥٤٤.
(٤) الطبري، التفسير، حـ ٥، ص ٤ ـ ٥.
(٥) القرطبي، **التفسير** (سورة البقرة ـ ٤٩)، حـ ١، ص ٢٦١.
(٦) الرازي، **التفسير**، حـ ٣، ص ٦٧.
(٧) الشوكاني، **فتح القدير**، حـ ١، ص ٨٢.

غربال المطر ولولا السحاب حين المنزل الماء لأفسد ما يقع عليه من الأرض[1].

وفي تفسير الرازي لقوله تعالى: ﴿ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ فِرَٰشًا﴾ ذكر أن الأرض ساكنة غير متحركة وأطنب في ذكرها الأسباب التي رآها[2]. ومثله ما ذكره عن الكواكب من تفسيرات اسطورية غير واقعية[3].

ولا يكاد يخلو تفسير من التفاسير المشهورة من مثل هذه الأساطير التي لا يكفي أن نصفها بأنها مجرد اسرائيليات، لأنها ـ في الحقيقة ـ تشير إلى خطورة الفصل الذي حدث بين علوم (آيات الكتاب) وعلوم (الآفاق والأنفس). ولو تطور في مؤسسات التربية الإسلامية علماء بـ«آيات الآفاق والأنفس». فهموا الأوامر الآلهية للسير في الأرض والنظر في عاقبة المكذبين، والنظر في كيفية بدء الخلق، والنظر في السموات والأرض، والنظر في النفس فهماً أدى إلى إفراز علم آثار إسلامي، وعلم فيزياء إسلامي، وعلم فلك إسلامي، وعلم اجتماع إسلامي وعلم نفس إسلامي، ما كانوا ليقعوا في هذه التفسيرية الأسطورية والتأويلات الخرافية.

والحقيقة أن العصبية المذهبية التي وجهت الصراعات التي دارت بين المذاهب الفقهية ثم بينها وبين الفلاسفة الإسلاميين أسهمت إلى حد كبير في عدم نمو ونضوج ـ منهاج تلاوة الآيات ـ بالشكل الذي نعالجه في هذا البحث. إذ إن العصبية المذهبية عصفت بالتفكير التجديدي وعززت عدم التفكر والتسليم بكل ما يورثه الآباء للأبناء. ورفض كل شيء عند الخصوم. ولذلك حين حارب فقهاء المذاهب الفلاسفة لم يميزوا بين ضلالات الفلسفة اليونانية وبين العلوم التي كان الفلاسفة يمارسونها إلى جانب الفلسفة كالطب والهندسة والعلوم. كذلك لم يميزوا بين الفلسفة كمنظومة من المعتقدات والأفكار وبين الفلسفة

---

(١) القرطبي، **التفسير** (البقرة ـ ١٦٤)، حـ ٢، ص ١٣٥.

(٢) الرازي، **التفسير**، حـ ٢، ص ١٠٢ ـ ١٠٤.

(٣) الرازي، **التفسير**، حـ ٢، ص ١٥٦.

كطريقة تفكير[1]. إذ الفلسفة كمعتقدات تشتمل على الصواب والخطأ، أما الفلسفة كطريقة تفكير تركز على خطوات التفكير العلمي والحوار الجدلي الدائم مع ظواهر الوجود، لا تعارض الأصول الإسلامية في القرآن والسنة لأنها تقابل ـ التفكير في خلق السموات والأرض الذي يحض الله عليه أولى الألباب قياماً وقعوداً وعلى جنوبهم. لقد أدى غياب هذا اللون من التفكير منذ عصور العصبيات المذهبية والتقليد إلى الجمود الذي عانت منه المؤسسات التربوية الإسلامية ودفعت ثمنه الفادح الأجيال التي تلت في العصور الحديثة.

سابعاً ـ افتقار التربية الحديثة إلى مناهج تربوية تجمع بين النظر في «آيات الكتاب» وفي «آيات الآفاق والأنفس»

كان لحرمان أصول التربية الحديثة من «آيات كتاب إلٰهي» صحيح أثار سلبية تمثلت في اضطراب التصور الإنساني للكون والنشأة والحياة والمصير. ولذلك لم ينتفع إنسان التربية الحديثة بثمار النظر العلمي والبحث التجريبي إلا في الاستهلاك المادي. وبدل أن يقوده هذا البحث إلى رؤية آيات الله في الآفاق والأنفس فقد وقع تحت سيطرة التكنولوجيا وتطبيقاتها المادية واستعبدته عقلياً ونفسياً واجتماعياً. وحينما بدأت آثار هذا الاستعباد واضحة جلية في ميادين الحياة المختلفة ـ خاصة في القرن العشرين ـ بدأ فلاسفة التربية المعاصرون في تلمس المناهج المعرفية والتربوية التي تحقق التكامل بين (آيات الوحي) و (آيات الآفاق والأنفس) بغية التعرف على مقاصد الحياة وغاياتها. ولذلك بدأوا الحديث في ما أسموه: بـ «الكون الحي Living Universe و «الرؤيا النبوية Prophetic Vision والروحانية الفيزيائية Theological Physics وعوالم الدماغ The Three Worlds.

(١) Brend Almond, *The Philosophical Quest,* (London: Penguin Books Ltd. 1988) P. 12.

ومن أوائل المفكرين الذين اعتمدوا هذا الاتجاه الفيلسوف الإسباني ـ جوسيه أورتيجا جاسيه ـ الذي انتقد قيام النهضة الأوربية الحديثة تحت إشراف الإنسان المعروف باسم ـ الرجل البرجوازي ـ الذي تجاهل الجوانب التأملية الباحثة عن حقيقة الحياة، وجعل غايته هي الاستمتاع في هذا العالم الدينوي والتكيف مع بيئته من أجل الرفاهية والراحة والمتعة. ولقد عزز هذا الاتجاه انتصار التصنيع وازدهار العلوم التي تفيد في الرفاهية المادية كالطب والاقتصاد والإدارة. ويضيف ـ أورتيجا ـ إن في هذه العلوم المادية احتلت الفيزياء مكاناً فريداً وبرز ما يمكن تسميته بـ «استعمار الفيزياء» التي لم تنتصر لأنها نوع متفوق في المعرفة وإنما لثمارها المادية وأثرها في تقدم الطب وصناعة الآلات. ولذلك يمكن القول أن الحياة العلمية في أوربا وأمريكا تعاني منذ مئات السنين من «إرهاب المختبرات» الذي أدى إلى إحساس الفيلسوف الغربي بالخجل لأنه ليس فيزيائياً ولا طبيباً وراح يعيد تشكيل المعرفة لتخدم الفيزياء المادية، كما فعل فلاسفة البراجماتية الأمريكية والفيلسوف الإلماني كانت Kant. ولما كان الأوربيون ـ ومنهم المفكرون والمثقفون المعاصرون ـ قد ولدوا في هذا العصر وشاركوا في هذا النمط من الإحساس فقد بدا لهم أنه من الطبيعي أن تعطي الأولوية إلى المعرفة التي تؤمن السيطرة على المادة. ثم تبين لهم فيما بعد أن هذا النوع من الهيمنة يجعل المنفعة العملية تبدو كشكل من أشكال الحقيقة التي تقف شاهداً ضد هذا التوجه في المعرفة، وبدأوا يدركون أن المهارة في السيطرة على المادة وجعلها ملائمة لرغبات الإنسان الأوربي، والحماس للمتع المادية كلها أمور مثيرة للتساؤل. وبدا لهم أيضاً أن طلب المتعة هو ميل ذاتي لا يكشف عن رقي في الشخصية الإنسانية وإنما هو شهوات ونزوات تمارسها الشعوب الغربية منذ قرنين من الزمان[١].

ومن المفكرين الذين انتقدوا التربية الحديثة ـ أبراهام ماسلو ـ الذي ناقش في كتبه وأبحاثه المختلفة مناهج التربية الحديثة التي اقتصرت على علوم المادة

---

(١) Gasset, Jose Ortega Y. *What is Philosophy,* (New York: Norton Co. Inc. 1960) PP. 40 - 46.

وأهملت ما أسماه بـ«خبرات القمة» كالدين وأفرزت علماً يشوّه روعة كل جميل، ويهدم كل ما يوحي بالخشية، والقدسية، ويفرض على الحياة عنجهية زائفة، في الوقت الذي يجعلها كئيبة رتيبة لا لون لها ولا متعة فيها. وضرب لذلك مثلاً من خبراته الشخصية فقال إنه ما زال يذكر أول عملية جراحية حضرها خلال دراسته الطبية حيث تم استئصال ثدي امرأة بالمبضع الكهربائي وكان الثدي مجرد قطعة لحم مشوي، وكيف ألقى الجراح ـ في مسحة من الزهو والتبجح ـ القطعة المبتورة وكأنها مجرد كيس من الدهن دون اعتبار لإنسانية الإنسان. وأضاف ـ ماسلو ـ مثلاً آخر من سلوك طلبة الطب وكيف أنهم كانوا يجلسون على جثث الموتى في قاعة التشريح ويأكلون الساندويش ويلتقطون الصور الفوتوغرافية ويتبادلون النكات ـ خلال وجبات الطعام ـ عن المناطق الحساسة في الجثث التي يشرحونها. ثم يذكر أن الاتجاه العام في تدريس الطب هو تدريب الطلبة والباحثين على القسوة والاستهانة بقدسية الإنسان وعدم احترامه والتنكر لما قد ينبعث عن هذا الاحترام من مشاعر الخشية والمضاعفات الشعورية المتعلقة بالموت والحياة بدعوى أن هذه كلها تعيق الموضوعية وتضعف القدرة على البحث.

ويقدم ـ ماسلو ـ أمثلة أخرى من ميدان البحث الكيماوي والفيزيائي والفلكي وغيرها وكيف تحاول جميعها تجريد ظواهر الخلق من قدسيتها وجمالها وما تبعثه في النفوس من مشاعر الجمال والخشية والتدين، وبالتالي تجريد الحياة نفسها من القيم العليا[1].

ثم يطرح ماسلو ـ الأسئلة التالية:

هل في الطبيعة الحقيقية للعلم أو المعرفة أن تنتزع القدسية من موضوعاته وتجرده من الجمال؟

أليس من الممكن أن يدخل العلم في ميدان الغيب الموحي بالخشية؟ وما

---

(١) Abraham H. Maslow, *The Psychology of Science: A Reconnaisance,* (Bend, Indiana: Gateway Edition, Ltd, 1966), PP. 138 - 142.

يهز الوجدان ومشاعر الجمال والتقديس؟ وإذا سلمنا بوجود هذه القضايا فما السبيل للحصول عليها؟

ويجيب ـ ماسلو ـ عن هذه الأسئلة فيقول إن الرجال العاديين يخطئون حين يشعرون أن الضرورة العلمية تفرض على العالم أن ينزع القدسية عن موضوعات العلم والحياة لأن العالم الممتاز يقترب من عمله بحب وتكريس وإنكار للذات وكأنه يدخل قدس الأقداس، وإنه لينسى نفسه وينتقل إلى عالم الملأ الأعلى وتصبح أخلاقه وإذعانه للحقائق سمة دينية، كذلك تنتابه مشاعر الخشية والإحساس بالصغار أمام الأسرار العظيمة التي يتعامل معها وينتقل إلى عالم شعوري مقدس. صحيح إن هذا لا يحدث دائماً ولكنه يحدث في حالات يصعب على الرجل العادي رؤية حدوثها.

ويمضي ـ ماسلو ـ في نقد المناهج التربوية الحديثة ويصفها بأنها تقدم تعريفات العلم كعمليات جامدة هدفها «تنمية كومة من المعلومات» أو «النظام من المفاهيم المعرّفة وظيفياً». وهذا هدف لا يستحق الجهود التي تبذل من أجله لأنه يتجاهل مشاعر الإنسان وعواطفه والجوانب الدينية والفلسفية والفنية في حياته(١).

ومن الذين ناقشوا افتقار مناهج التربية الحديثة إلى توجيهات الدين أو لآيات الكتاب، عالم الاجتماع الأمريكي ـ إرنست بيكر ـ الذي ذكر أن التربية الحديثة، في القرن التاسع عشر، أبعدت من مناهجها كلا من الدين والفلسفة وادعت بكثير من الغطرسة والتبجح أن الخبرات الدينية خبرات خيالية لا تدخل في ميدان العلم. وفي الوقت الحاضر صار الكثير من العلماء فريسة الشك والمقت لهذه الدعاوي بعد أن ثبتت إن النظام الاجتماعي لا يقوم ولا يستمر بدون الدين، لأن الدين يعالج الكثير من الأزمات الميؤوس منها في المجتمع الإلحادي، ويحقق الإنسان عزة أكبر وإبداعاً طبيعياً أكبر، وحرية أكبر. لأن المفهوم الحقيقي للحرية يقوم على أساس المرابطة عند ثغور الغيب وحدوده

---

(١) *Ibid*, PP. 142 - 152.

للتعرف على مجاهيله لا في حرية الجري وراء الإنتاج والاستهلاك، وهذا المفهوم لا يوجد إلا في الميادين المعرفية والأسئلة التي يطرحها الدين. هذا هو التحدي الذي تواجهه التربية الحديثة بعد أن قدّم الدين أكثر القواعد العقلية تأكيداً على ضرورة إدخاله في التربية باعتباره أسمى بُعد في الخبرات البشرية، وبعد أن ثبت بالتجربة العملية إن المجتمع الإلحادي لا يمكن أن يكون نموذج المجتمع الذي نتطلع إليه.

ويضيف إرنست بيكر أن المسيحية حاولت أن تلبي هذا النداء التاريخي الإنساني ولكنها فشلت في هذه المهمة حين تحالفت مع المجتمع التجاري ـ الصناعي وشكلت عقائدها لتبرير ممارسات الذين يهيمنون على هذا المجتمع، الأمر الذي أدى إلى اصطدامها بسلسلة المفكرين الاجتماعيين منذ القرن الثامن عشر حتى الوقت الحاضر. ولكن رغم الأخطاء التي ارتكبتها الكنيسة المسيحية فإن الدين يبقى المصدر الحقيقي لنموذج الحرية المطلوب. وإذا كانت المسيحية قد فقدت فاعليتها فإن الحاجة قائمة في الوقت الحاضر لبروز تصور ديني نقي يحرر الإنسان من ضحية الموجودات ويخرجه إلى فضاء الحرية التي يوفرها له ـ الإله ـ الذي ليس كمثله شيء[١].

وأخيراً يخلص ـ بيكر ـ من استعراضه لأصول مناهج التربية التي يرغب في طرحها فيقول:

«يمكن أن نفهم من استعراضنا «متنوعات» التاريخ أن كل المحاولات التي بدأت (في التاريخ الغربي) من العصور الوسطى حتى وقتنا الحاضر لم تنجح في تسخير الكون والنفس بطرق تؤدي إلى قيام مجتمع الحرية الحقيقية. ولن يكون هذا ممكناً إلا حين يقوم نظام تربية يجمع بين التصور العلمي والتصور الديني للوجود»[٢]. وفي حزيران عام ١٩٨٠ عقدت ندوة تربوية في مدينة ـ وود ستوك Wood Stock بولاية فيرمونت الأميركية للبحث فيما أسموه «المعرفة والتربية

(١) Ernest Becker, *Op. Cit,* PP. 211 - 221.
(٢) *Ibid,* P. 221.

والقيم الإنسانية: نحو استعادة التكامل الكلي».

Knowledge, Education, and Human values: Toward the Recovery of Wholeness.

ولقد حضر الندوة حوالي خمسين شخصية بارزة ممن يتمتعون بخلفية معرفية واسعة في مختلف العلوم بما فيها علم وظائف الأعصاب، والطب، والفيزياء الكمية، وعلم أحياء الخلايا، وعلم الكومبيوتر، إلى جانب عدد من الفلاسفة وعلماء الاجتماع والتربية والانتروبولوجيا (علم الإنسان) وعلم النفس، ورجال الأعمال وممثلي المؤسسات ومسئولي الحكومة. ولقد تركز البحث حول قضيتين أساسيتين:

القضية الأولى: قضية العلاقة بين التربية بمعناها الواسع وبين أبعاد الخبرة التي تعطي الحياة الإنسانية قيمتها ومعناها وغاياتها. وهي قضية يشيع الاهتمام بها بين المختصين في مختلف المؤسسات التربوية والعلمية من خلال مناقشة موضوعات القيم والتربية الأخلاقية، ومحاولات الجمع بين العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية في المناهج بغية مواجهة مشكلات الحياة الحديثة التي تهدد مستقبل الكرة الأرضية ومجابهة الأخطار القائمة التي تهدر السلام والنظام.

والقضية الثانية: هي مناقشة مفاهيم المعرفة وطرقها من أجل إعادة النظر في هذه المفاهيم وإعادة المكانة المناسبة للقيم الإنسانية في عملية التربية، لأن التربية الحديثة حصرت المعرفة وطرقها في وسائل القياس والوزن المحسوسة دون اعتبار لأدوات الشعور والإرادة والبصيرة، وبنت مناهجها على أساس العلوم التي توصلت بها وسائل القياس والوزن المشار إليها دون اعتبار للغايات والمعاني والعقد والقيم التي تعطي الحياة قيمتها ومعناها. وخلال مناقشات الندوة توصل المتنافسون إلى بعض الأفكار الهامة ومنها ما يلي:

١ ـ امكانية قيام البصيرة بدور تحقيق التكامل بين مكونات المنهاج الحديث الذي يجمع المختصون على أنه منهاج مفكك، وإمكانية تحقيق الوحدة بين البصيرة العلمية والبصيرة الأخلاقية والبصيرة الفنية.

٢ ـ حينما يتحقق تكامل طرق المعرفة كلها فسوف يسهل إعادة تعريف المنهاج بشكل يتسع لموضوعات الفلسفة والدين والفنون التي تتكامل مع موضوعات القيم وتعطي للحياة معناها، وبذلك تتحقق الوحدة بين الموضوعات العلمية والفلسفية والدينية والعملية، وتتحقق الوحدة بين الخيال والعقل والحواس وموضوعات النوع والكم والكيف.

٣ ـ إن الاعتراف بدور البصيرة والإرادة والمشاعر إلى جانب العقل على مستوى الممارسات الصفية وأساليب التعليم، سوف يثير عدداً من الأسئلة عن الآثار السلبية التي تتسبب بتحطيم شخصية الناشىء الذي يسجنه المنهاج الحديث في عالم التكنولوجيا والعلوم الطبيعية في تصور مميت عن العالم يقتصر على الجمادات ولا يعطي الفرصة لقوى النفس والبصيرة والخيال لأن تنمو وتتفاعل مع ميادين حياتية تتعدى التصور المادي للكون. أما على المستوى الإيجابي فإن إطلاق قوى النفس والخيال والبصيرة والذوق الجمالي والمبادىء الأخلاقية سوف يثري حياة المتعلم ويجعلها ذات معنى إذا ما أعيد تنظيم المنهاج ليشمل هذه القوى مجتمعة إلى جانب قوة العقل.

٤ ـ إن تغيير المسلّمات المعرفية الحاضرة يتطلب شجاعة قوية لإعادة النظر في الأسس التي يقوم عليها المنهاج والكتب المدرسية والأساليب والأنشطة وأشكال التقويم في الوقت الحاضر. فنحن نحتاج أن نضع حدوداً واضحة بين العلم الطبيعي كوسائل إنسانية عظيمة وبين وجهة النظر الخاطئة التي تجعل العلم ضد الدين وتدعي أن العلم يحل محل الدين.

٥ ـ لا بد من إعادة طرح صورة جديدة عن وظيفة المعلم في المنهاج التربوي المنشود بحيث لا تقتصر هذه الوظيفة على تدريب الناشئة على مهارات محسوسة واتجاهات محدودة بحدود العمل الصناعي، وإنما تتسع وظيفة المعلم لتشمل رعاية العقل والبصيرة والأخلاق والدين والعواطف والمشاعر.

٦ ـ إن تغيير المسلّمات التي تقوم عليها طرق المعرفة الحاضرة سوف يعطي للتربية المنشودة أبعاداً اجتماعية أكثر عمقاً وأكثر فاعلية. فهي ـ أولاً ـ

سوف تنمي في الإنسان جميع قوى الإبداع والمنطق والتفكير والعاطفة وجميع القدرات الإنسانية المميزة. وهي ـ ثانياً ـ سوف تعيد الجانب المعنوي إلى البيئة والاقتصاد والبناء الإجتماعي. وهي ـ ثالثاً ـ سوف تعيد القيم المتماسكة والحياة الاجتماعية المتعاونة وسوف تحقق التكامل بين مؤسسات الإعلام والأسرة وأماكن العبادة والإدارات السياسية، وإدارات الأعمال وغيرها من المؤسسات العاملة في المجتمع[(١)].

وخلال ـ الندوة التربوية ـ المشار إليها فيما مر تم تقديم عدد من الأبحاث نستعرض منها ما يلي:

١ ـ البحث الذي قدمه ـ ديفيد بوهم ـ تحت عنوان «البصيرة والمعرفة والعلم والقيم الإنسانية». ولقد جاء فيه أن المنهاج الحاضرة فصلت المعرفة العلمية عن القيم إلى الحد الذي أثار الاضطراب في معنى التربية ومقاصدها. وأكثر ما يقوم هذا الانفصال في ميدان العلوم الطبيعية بسبب المفهوم الذي يفترض ضرورة تحرر المعرفة من القيم (ما عدا قيمة الحقيقية الموضوعية نفسها). ولا يقتصر هذا المفهوم الخطير للمعرفة على ميدان العلم وحده، وإنما يتعداه إلى الحياة التي أفقدها معناها وغاياتها، وإلى الكون الذي يصوّره العلم الحديث كفضاء واسع مليء بالمادة الميتة التي تتحرك بشكل تلقائي، وإلى الإنسان الذي يعرضه العلم الحديث كمخلوق دقيق يقوم على بقعة تراب تسبح في الفضاء الواسع ويحاول يائساً أن يجعل حياته تبدو ذات معنى من خلال إسقاط غاياته وأهدافه التعسفية التافهة.

وهذه كلها تصورات خاطئة أفرزها التصور الخاطىء الذي فكّك المعرفة وجزّأ وحدتها. وما المنهاج القائم في العلم الحديث إلا حالة خاصة من حالات هذا التفكك والتجزئة[(٢)].

---

(١) Douglas Sloan (ed.) "Introduction" in *Toward The Recovery of Wholeness: Knowledge, Education and Human Values.* (New York: Teachers College, Columbia University, 1984) PP. 1 - 7.

(٢) David Bohm "Insight, Knowledge, Science and Human Values" *Toward The Recovery*=

ويمضي ـ ديفيد بوهم ـ ليعرّف البصيرة والقيم التي يريد منها أن تسهم في بناء المناهج التربوية المنشودة فيذكر أنها القدرة على فهم الظواهر الجديدة التي لا تدخل ضمن المعرفة المألوفة والتي من ثمارها التحرر من الموروثات الثقافية والاجتماعية السابقة، والانطلاق إلى فهم رحب واسع لا يوجد في ميدان المعرفة السابقة، والقدرة على استعمال أشكال جديدة من التفكير لأن «القيمة» هي قوة معينة تجعلنا نعمل الشيء المرغوب أو المفيد[١]. ولكن الخطر أن «نقيّم» كل شيء برغباتنا ودوافعنا النفسية وأهوائنا غير الموضوعية. ولذلك فنحن نحتاج إلى نظام قيم لا تتحكم به الرغبات والأهواء القاصرة، وينسجم مع قوانين الكون والحياة. وتحقيق ذلك يحتاج إلى منهاج معرفة قادرة على تقديم نظام القيم المنشودة وتجسيد هذا النظام في مناهج تربوية شاملة صائبة. فالمعرفة والقيم عنصران متكاملان في عملية واحدة غير قابلة للتجزئة، وحينما يحاول أحداً أن ينجز ما يعتبره معرفة متحررة من القيم فإن هذا يعني أنه يقبل القيم الجارية في المجتمع الذي يعيش فيه، أو يقبل القيم المتضمنة في خيالاته الذاتية دون تحميص[٢].

٢ ـ كذلك شاركت ـ كاثلين رين ـ الفيلسوفة البريطانية ببحث يحمل عنوان «نحوكون حي». ولقد بدأته بالقول أن لكل حضارة مقدمات فكرية، وأن ولادة هذه المقدمات أو انتهاء مفعولها هو الذي يحدد فترات التاريخ ومنعطفاته الرئيسية. وإنطلاقاً من هذا المبدأ فإن حضارة العلم التي نعيشها بدأت بمقدمة خلاصتها تركيز «الاهتمام بالوجود المادي الذي يدخل المختبر وإهمال ما عداه». واليوم يصل البحث المادي بالعلماء إلى مرحلة تحول المادة إلى وجود غير مادي، وهذا مؤشر لإنتهاء فترة البحث العلمي ونزع صفة المادية عن المادة نفسها. ولذلك يحتاج عصرنا إلى البدء بمقدمات فكرية جديدة والعودة إلى المغيبة القائلة: «**لا تشكل المادة أصل الكون وأن وجود الكون ليس وجوداً آلياً مادياً وإنما هو وجود مبارك حي**».

---

of Wholeness, P. 8.

(١) *Ibid,* PP. 10 - 15.

(٢) *Ibid,* P. 22.

وتمضي ـ كاثلين رين ـ لتقول إن القول بأن الكون مادي الوجود ولا مكان فيه للعقل أو الروح والنفس كان له نتائج مدمرة، وإن هذه ـ النظرة المادية السطحية ـ للكون شكلت الدين الجديد لجماهير العالم المعاصر والحضارة المعاصرة. وتضيف أن الغرب بحاجة إلى بدء عصر جديد تبدأه ـ مقدمات فكرية جديدة ـ تستعيد شمول المعرفة وكليتها التي استبعدها العلم المادي بحيث يضاف إلى معرفة العالم المادي معرفة عوالم الإنسان الداخلية وعوالم التصور غير المادي التي تدور الآن في الشرق وتتخذ الروح والعقل أساساً للمعرفة[١].

٣ ـ كذلك شارك البروفسور روبرت بلّه ـ ببحث يحمل عنوان «التصور الثقافي والمستقبل الإنساني». ولقد ذكر في بحثه هذا أن شيئاً شديد الانحراف يكمن في الثقافة الغربية الحديثة، وأن المشكلات الثقافية والاجتماعية والسياسية المعاصرة هي نتيجة هذه الحقيقة، وإن الثقافات غير الغربية التي سبقت العصر الحديث يمكن أن تسهم بدرجة هامة بإخراج الغرب من هذه المشكلات لأن الرؤيا الثقافية لها دور كبير في المستقبل الإنساني[٢].

وتستمر بقية الأبحاث على نفس الأسلوب في تحليل الأزمة التي تعاني منها التربية الحديثة ومناهجها المعرفية إلى أن تنتهي إلى خلاصة معينة وهي أن العقل الغربي هيمن عليه التفسير المادي للوجود وصار يعتبر كل ما ينقصه الوجود المادي لا وجود له، ولكن العلم الذي أغوى هذا العقل بهذا التصور الجزئي للعالم يتخلى الآن عن هذا التعريف، ففي كل نقلة علمية يتحول المادي إلى أثير غير مادي ويقدم الدليل تلو الدليل على أن العالم أوسع مما يتصوره العقل الغربي وأن مناهج المعرفة أوسع من المنهج التجريبي الذي ظن الغربي أنه المنهج الوحيد الموصل إلى الحقيقة، وأن ليس للغرب إلا البحث في ثقافات الأمم الأخرى قبل أن تقع الكارثة فيه.

---

(١) Kathleen Raine, "Toward a Living Universe" in *Toward The Recovery of Wholeness*, PP. 86 - 87.

(٢) Robert N. Bellah, "Cultural Vision and The Humanist Future" in *Toward The Recovery of Wholeness*, P. 125.

الفصل السادس

منهاج التزكية

أولاً - معنى التزكية

تعرف التزكية - لغوياً - بأنها الاصلاح والتطهير والتنمية. يقال: يزكي من يشاء أي يصلح. وتزكيهم بها: أي تطهرهم. وزكاة المال: تطهيره وتثميره وإنماؤه. والزكاة: الطهارة والنماء والبركة[(١)].

أما - اصطلاحاً - فقد عرف المفسرون والعلماء الأوائل مصطلح - التزكية - طبقاً لمستويات المعرفة والتطبيقات التي خبروها في أزمنتهم وأمكنتهم. فهي عند الطبري - مثلاً - تعني: تطهير الناس من الشرك وعبادة الأوثان وتنميتهم وتكثيرهم بطاعة الله[(٢)]. وعند ابن تيمية هي تربية القلب وتنميته بالكمال والصلاح وذلك بحصول ما ينفعه ودفع ما يضره. وتزكية النفس بالصالحات وترك السيئات: أو هي إزالة الشر وزيادة الخير[(٣)]. ولقد استمر بقية المفسرين والباحثين في موضوعات التربية النفسية والأخلاقية يكررون هذه التعريفات ويتناقلونها جيلاً عن جيل حتى العصور الإسلامية الحديثة.

---

(١) ابن منظور، **لسان العرب**، مجلد ١٤ (بيروت: دار صادر ١٣٨٨/١٩٦٨) ص ٣٥٨.

(٢) الطبري، **التفسير**، حـ ١ (البقرة - ١٢٩) ص ٥٥٨.

(٣) ابن تيمية، **الفتاوى**، كتاب السلوك، حـ ١٠، ص ٩٦.

ابن تيمية، **الفتاوى**، كتاب التفسير (الجزء الثالث)، حـ ١٦، ص ١٩٨.

ويلاحظ على تعريفات الأسلاف الماضين ومقلديهم من الحاضرين أنها ركزت على الأحشاء والمشاعر النفسية دون الثقافة الخارجية التي تشكل البيئة العامة التي توجه انجازات الأمة وتكون نشاطاتها، وعلى المظهر الشعائري للعبادة دون المظهر الكوني، في الوقت الذي قلصت المظهر الاجتماعي وحصرته في أخلاق الفرد بعيداً عن شبكة العلاقات الاجتماعية وعلاقات الحاكم بالمحكوم وما يتفرع عنها من علاقات في ميادين الحكم والإدارة والسياسة والاقتصاد وغيرها.

غير أن التوجيهات التي رسمت الإطار العام لمنهاج التزكية في القرآن الكريم والحديث الشريف تشير إلى إن التزكية عملية شاملة شمول الحياة نفسها، وأنه في ضوء هذه التوجيهات يمكن أن نعرف **التزكية بأنها: عملية تطهير وتنمية شاملين هدفها استبعاد العناصر الموهنة لإنسانية الإنسان وما ينتج عن هذا الوهن من فساد وتخلف وخسران، وتنمية كاملة للعناصر المحققة لإنسانية الإنسان وما ينتج عن هذه التنمية من صلاح وتقدم وفلاح في حياة الأفراد والجماعات.**

والتزكية حسب هذا التعريف نوعان: تزكية معنوية ميدانها المعتقدات والقيم والثقافة، وتزكية مادية مادتها النظم والتطبيقات.

ثانياً ـ أهداف منهاج التزكية

في ضوء التعريف الذي قدمناه تتحدد أهداف منهاج التزكية فيما يلي:

الهدف الأول: تزكية ـ إنسان التربية الإسلامية ـ من مرضي «الطغيان» و «الاستضعاف»، وتنمية حالة «الوسطية» التي تمثل العافية والصحة النفسية والسلوكية. والطغيان مرض نفسي يصيب ـ النخبة القوية ـ فتطغى وتتجاوز رتبتها الإنسانية إلى منزلة ـ التأله ـ أي إدعاء ملكية «الأشياء» والتصرف بمصائر «الأشخاص». أما الاستضعاف فهو أيضاً مرض نفسي يصيب ـ الأكثرية ـ فيفقدها إنسانيتها ويحيلها إلى قطعان بشرية مدجّنة لا تملك شيئاً ولا تشارك في تقرير

مستقبلها ومصيرها. وأما «الوسطية» فهي العودة بكل من الطغاة والمستضعفين إلى حالة العافية التي يجسدها طاعة الطرفين لله وإفراده بالملكية والطاعة والتصريف في مظاهر الحياة الدينية والاجتماعية والكونية. ومحور هذه الوسطية هو الاسترشاد بقيم ـ العدل ـ وما يتفرع عنه من قيم تشيع الحرية والصلاح والتقدم.

ويشير القرآن إلى حالة الطغيان عند أمثال قوله تعالى: ﴿ ٱذْهَبْ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ إِنَّهُۥ طَغَىٰ ﴿١٧﴾ فَقُلْ هَل لَّكَ إِلَىٰٓ أَن تَزَكَّىٰ ﴿١٨﴾ ﴾ [النازعات: ١٧ ـ ١٨] وقوله: ﴿ كَلَّآ إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ لَيَطْغَىٰٓ ﴿٦﴾ أَن رَّءَاهُ ٱسْتَغْنَىٰٓ ﴿٧﴾ ﴾ [العلق: ٦ ـ ٧]. وإلى حالة الاستضعاف عند أمثال قوله تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ تَوَفَّىٰهُمُ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ ظَالِمِىٓ أَنفُسِهِمْ قَالُواْ فِيمَ كُنتُمْ قَالُواْ كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ فِى ٱلْأَرْضِ ۚ قَالُوٓاْ أَلَمْ تَكُنْ أَرْضُ ٱللَّهِ وَٰسِعَةً فَتُهَاجِرُواْ فِيهَا ۚ ﴾ [النساء: ٩٧]. وإلى حالة الوسطية عند أمثال قوله تعالى: ﴿ قَالَ أَوْسَطُهُمْ أَلَمْ أَقُل لَّكُمْ لَوْلَا تُسَبِّحُونَ ﴿٢٨﴾ ﴾ [القلم: ٢٨]. وأوسطهم تعنى أعدلهم أي أصحهم من مرض الطغيان. ومثلها قوله تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَٰكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِّتَكُونُواْ شُهَدَآءَ عَلَى ٱلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ ﴾ [البقرة: ١٤٣]. أي زكيناكم حتى صرتم أمة عادلة معافاة من مرض الطغيان في قياداتكم ومرض الاستضعاف في جماهيركم الأمر الذي أهلكم للدعوة إلى المعروف والنهي عن المنكر وشهود مدى تطبيق الناس لذلك. ويستنتج من ذلك أنه لا يجوز لأمة أن تدّعي الدعوة للإسلام ما لم تحقق العدل في حياتها وتشيعه في علاقاتها.

وأهمية ـ الوسطية ـ أنها توفر أمرين اثنين: الأول: وعي الإنسان بإنسانيته وعدم السماح بتدجينه وتحويله إلى شيء من الأشياء المملوكة. والثانية أنها توفر له انتماءً إلٰهياً يحقق له المساواة مع الآخرين في تقرير مستقبله ومصيره. ويتحدث العالم النفسي ـ إيرك فروم ـ عن هذين الأمرين فيذكر إن إحساس الإنسان بإنسانيته وانتمائه يوجدان فيه الضمير الذي يجعله يرى في نفسه محور الكائنات المخلوقة، ويحفظه من مجاراة أهواء الآخرين ويمنحه القدرة على قول

«لا» حيث يجب أن تقال. في الوقت الذي تقول الأكثرية: نعم. والضمير يوجد في الفرد الذي يحس بمكانته كإنسان وليس مجرد شيء أو سلعة تسوقهما الأهواء والشهوات[1].

والهدف الثاني: هو تزكية ثقافة الأمة الإسلامية بين مظاهر الطغيان والاستضعاف التي تفرز التطبيقات الموهنة في النظم والإدارات والأفكار الجالبة للتخلف والضعف ثم استبدالها بمظاهر العدل ـ أو الوسطية ـ التي تمنح الأمة العافية والمتعة وتؤهلها للقيام بمسئولياتها المتجددة بتجدد الخلق في الزمان والمكان. وهذا ما يوجه إليه قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا۟ مَا بِأَنفُسِهِمْ﴾ [الرعد: ١١].

ولنجاح هذا الهدف لا بد من الوعي التام بعناصر الثقافة والقدرة على مراجعة هذه العناصر للوقوف على تلك التي فقدت فاعليتها، أو تلك التي أصابها الفساد وصارت تشكل بيئة لإفراز الطغيان والاستضعاف. ومفهوم الثقافة هنا يستعمل بمعناه الحديث، أي هو: الأفكار والقيم والنظم والعادات والتقاليد والأعراف وشبكة العلاقات الاجتماعية بتطبيقاتها المختلفة التي تنتجها الأمة خلال ماضيها وحاضرها. والعلاقة بين الإنسان والثقافة كالعلاقة بين الجسد البشري والبيئة الطبيعية المحيطة، أي أن في البيئة الثقافية. عوامل الصحة والمرض لكل من النفس الإنسانية، طبقاً لدرجة نقاء هذه البيئة أو تلوثها. ولذلك فشلت جميع محاولات التزكية الفردية التي عملت على تزكية الفرد دون تزكية البيئة الثقافية المحيطة.

والهدف الثالث: هو تنمية قيم الأخوة الإنسانية التي جاءت بها الرسالة الإسلامية على أبواب العالمية وعصر قرية الكرة الأرضية بغية صهر الولاءات الأسرية والقومية والإقليمية والعرقية في بوتقة الولاء الإيماني الذي يضع «أشياء» الأقاليم و «أشخاص» الأقوام في خدمة «أفكار» الرسالة الإسلامية في الصلاح والإصلاح.

---

(١) Erich Fromm, The *Sane Society*, PP. 155 - 157.

ثالثاً ـ محتوى منهاج التزكية

المحتوى الذي يوجه إليه منهاج التزكية يتألف من المكونات الرئيسة التالية:

أ ـ تزكية النفس

النفس الإنسانية هي المجال الواسع للتزكية التي يوجه إليها القرآن الكريم. والنجاح في هذه التزكية نجاة للإنسان نفسه ووقاية لجهوده العلمية والعمرانية من الفشل في الدنيا والخسران في الآخرة:

﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّىٰهَا ۝٧ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا ۝٨ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ۝٩ وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا ۝١٠﴾ [الشمس: ٧ ـ ١٠].

ولقد تردد ذكر النفس في مئات المواضع من القرآن الكريم والحديث الشريف. ويستخلص من الاستعمالات المتكررة فيهما أن النفس هي الوجود الحي للإنسان كله، وأن وجود النفس هذا ينقسم إلى قسمين: قسم معنوي يُشار إليه باسم القلب، وقسم مادي هو الجسم، والإشارات التي ذكرت كلاً من النفس والقلب لم تتطرق إلى التعريف بماهية أي منهما، وإنما وجهت الوعي إلى أفعالهما المحسوسة في واقع الحياة لتنمية الصالح منها وتطهير السيء. ويتجسد عمل القلب في نوعين من القدرات هما: القدرات العقلية، والقدرات الإرادية. أما عمل الجسم فتجسده الممارسات المادية المحسوسة. والتركيز على هذه الأنواع الثلاثة من أعمال القلب والجسم هو مدار تزكية النفس في التربية الإسلامية.

١ ـ تزكية القدرات العقلية

العقل في القرآن وظيفة من وظائف القلب وليس وجوداً مستقلاً كما يظن البعض. ويبلغ إنسان التربية الإسلامية درجة النضج العقلي ـ أو الرشد ـ حين

يعقل ما هو خير وصواب، وما هو شر وخطأ ثم يسلك طبقاً لهذا العقل. وهذا ما فهمه الصحابة الذين زكاهم رسول الله ﷺ. فالحسن بن علي رضي الله عنهما عرّف العقل فقال: العقل حفظ القلب كل ما استوعبته[1]. وقال ابن عباس: فلا يسمى عاقلاً إلا من عرف الخير فطلبه، والشر فتركه. ولهذا قال الله عن أصحاب النار: «لو كنا نسمع أو نعقل ما كنا من أصحاب السعير». وقال عن المنافقين: «تحسبهم جميعاً وقلوبهم شتى، ذلك بأنهم قوم لا يعقلون»[2].

وكان عمر بن الخطاب رضي الله عنه يقول: لست بخب ولا يخدعني الخب. ولقد علّق ابن تيمية على هذا القول العمري بقوله: فالعقل الكامل هو الذي يعرف الخير ولا يريد الشر، وكمال ذلك بأن يعرف الخير والشر. فأما من لا يعرف الشر فذلك نقص فيه لا يمدح به[3].

وتتعرض القدرات العقلية للحالات التي تتعرض لها القدرات الجسدية من العافية والمرض والموت: فهي تصح بالعلم والعمل، وتمرض بالوهم والخرافة. وتموت بالجهل المطبق. وهذا ما يوجه إليه القرآن الكريم حين يذكر أن القلب الذي هو موطن القدرات العقلية يعي ويغفل، ويطمئن وينكر، ويؤمن ويكفر، ثم يرسل هذه الأعمال القلبية إلى الجسم ليترجمها إلى ممارسات حسية. ولذلك قال ﷺ: «**إن في الجسد مضغة إذا صلحت الجسد كله، وإذا فسدت فسد الجسد كله، إلا وهي القلب**»[4].

لكل هذه الأحوال الصحية والمرضية احتاجت القدرات العقلية إلى تزكية دائمة، ولذلك ندد الله تعالى بالمشركين الذين يتركون معقولاتهم حبيسة الأغلال والآصار الثقافية والموروثات الاجتماعية دون أن يزكوها بالعلم والمراجعة المؤديين إلى الإيمان والتوحيد. وهذا معنى قوله تعالى: ﴿ وَوَيْلٌ لِّلْمُشْرِكِينَ ۝٦ ٱلَّذِينَ

---

(١) الكاندهلوي، **كنز العمال**، حـ ١٦، ص ٢١٦.

(٢) ابن تيمية، **الفتاوى، كتاب الإيمان**، حـ ٧، ص ٣١.

(٣) ابن تيمية، **الفتاوى، كتاب السلوك**، حـ ١٠، ص ٣٠٢.

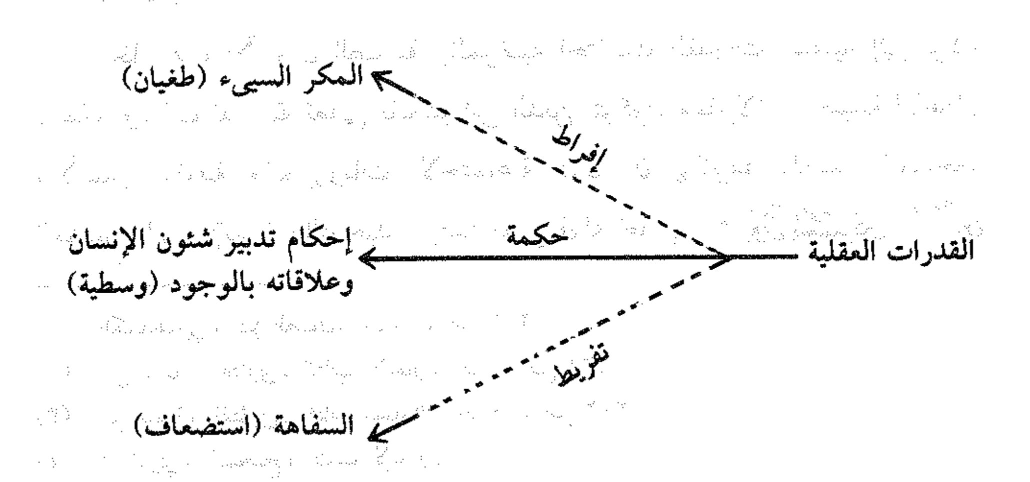
(٤) البخاري، **الصحيح**، كتاب الإيمان.

لَا يُؤْتُونَ ٱلزَّكَوٰةَ وَهُم بِٱلْءَاخِرَةِ هُمْ كَٰفِرُونَ ﴿٧﴾﴾ [فصلت: ٦ ـ ٧].

وتتحقق تزكية القدرات العقلية من خلال أمور ثلاثة: الأول تزكية مسار الفكر، والثاني تزكية أشكال التفكير. والثالث تزكية أساليب التفكير.

أما عن ـ تزكية مسار الفكر ـ فإنها تتم من خلال تنمية القدرات العقلية على التوجه للأهداف التي خلقت من أجلها وهي تدبير شئون الإنسان وتنظيم علاقاته بالخالق والكون والإنسان والحياة والآخرة بالصورة التي شرحناها في كتاب فلسفة التربية الإسلامية. وحين تحسن القدرات العقلية التوجه نحو هذه الأهداف فإنها تسمى حكمة ـ ويسمى صاحبها حكيماً. وإلى ذلك كانت الإشارة الإلهية عند قوله تعالى: ﴿يُؤْتِى ٱلْحِكْمَةَ مَن يَشَآءُ ۚ وَمَن يُؤْتَ ٱلْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِىَ خَيْرًا كَثِيرًا﴾ [البقرة: ٢٦٩]. أما إذا انشطنت ـ أي انحرفت عن قصد وعمد ـ عن التوجه لهذه الأهداف فإنها تنقلب مكراً سيئاً. وإلى ذلك يشير قوله تعالى: ﴿وَلَا يَحِيقُ ٱلْمَكْرُ ٱلسَّيِّئُ إِلَّا بِأَهْلِهِۦ﴾ [فاطر: ٤٣].

وفي كلتا الحالتين الأخيرتين فإن الضرر يلحق بالإنسان في حياته الدنيوية ومصيره الأخروي. ويمكن أن نوضح المسارات الثلاثة لعمل القدرات العقلية بالشكل التالي:



وكل مسار من مسارات القدرات العقلية الثلاثة ينتهي بالإنسان إلى حالة معينة. فالمسار المعافى أو مسار الحكمة ينتهي إلى حالة (الوسطية). ومسار الإفراط ينتهي به إلى حالة (الطغيان). ومسار التفريط ينتهي به إلى تسفيه إنسانيته أي انتقاصها أو حالة (الاستضعاف).

أما عن المظهر الثاني لتزكية القدرات العقلية وهي ـ تزكية أشكال التفكير ـ فإن منهاج التزكية في التربية الإسلامية يحتاج أن يركز خلال مسار الفكر نفسه على التطهير من أشكال التفكير الخاطئة، وإن يتصف بأشكال التفكير السليمة. ويتم ذلك من خلال تربية إنسان التربية الإسلامية على ما يلي[1]:

١ ـ تدريب إنسان التربية الإسلامية على النقد الذاتي بدل التفكير التبريري. والمقصود بالنقد الذاتي نمط التفكير الذي يحمل صاحبه المسئولية في النقص الذي يحدث والخطأ الذي يقترف ولا يبحث عن مبررات خارجية. ويندد القرآن الكريم بأصحاب التفكير التبريري في مختلف المواقف والممارسات. من ذلك تنديده بالتفكير الفرعوني وهو ينسب الإنجازات والأعمال النافعة لآل فرعون ونظام فرعون بينما ينفي مسئولية المصاعب والمشكلات عن فرعون نفسه وعن نظام الحكم الفرعوني ويحملها لـ «التطرف الديني» الذي ينسبه إلى موسى عليه السلام وأتباعه:

﴿ وَلَقَدْ أَخَذْنَآ ءَالَ فِرْعَوْنَ بِٱلسِّنِينَ وَنَقْصٍ مِّنَ ٱلثَّمَرَٰتِ لَعَلَّهُمْ يَذَّكَّرُونَ ﴿١٣٠﴾ فَإِذَا جَآءَتْهُمُ ٱلْحَسَنَةُ قَالُوا۟ لَنَا هَٰذِهِۦ ۖ وَإِن تُصِبْهُمْ سَيِّئَةٌ يَطَّيَّرُوا۟ بِمُوسَىٰ وَمَن مَّعَهُۥٓ ۗ أَلَآ إِنَّمَا طَٰٓئِرُهُمْ عِندَ ٱللَّهِ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ ﴿١٣١﴾﴾ [الأعراف: ١٣٠ ـ ١٣١].

والرسول ﷺ يمدح العقل الناقد المتحرر حين يقول: «إن الله يحب البصر النافذ عند ورود الشبهات ويحب العقل الكامل عند حلول الشهوات»[2]. وكان أعلام الصحابة يعتبرون النقد الذاتي دلالة النمو والحياة. من ذلك قول

---

(١) للتوسع في معرفة أشكال التفكير راجع كتاب ـ **أهداف التربية الإسلامية** ـ للمؤلف.

(٢) ابن تيمية، **الفتاوى**، **أصول الفقه** (الجزء الثاني)، حـ ٢٠، ص ٥٨.

الحسن بن علي: «من لم يتفقد النقصان عن نفسه فهو في نقصانه، ومن كان في نقصان فالموت خير له»[1].

٢ ـ **تدريب إنسان التربية الإسلامية على التجديد بدل التقليد**. والتقليد الذي عناه القرآن الكريم هو عدم الاستفادة من القدرات العقلية واللجوء إلى محاكاة ما تفرزه القدرات العقلية عند الآخرين سواء أكانوا من السلف الماضين أو الأقرباء والغرباء المعاصرين. لهذا ينعى القرآن الكريم على المقلدين الذين يقلــدون الآبــاء ويقــولــون: ﴿إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّقْتَدُونَ ﴿٢٣﴾﴾ [الزخرف: ٢٣]، أو يقلدون المنشطنين من الغرباء الذين يغرونهن ببلاغة الكلمة وزخارف الفكر: ﴿شَيَٰطِينَ ٱلْإِنسِ وَٱلْجِنِّ يُوحِى بَعْضُهُمْ إِلَىٰ بَعْضٍ زُخْرُفَ ٱلْقَوْلِ غُرُورًا﴾ [الأنعام: ١١٢].

لذلك نهى قادة الفكر الإسلامي عن التقليد وذموه. من ذلك ما قاله عبد الله بن مسعود رضي الله عنه: «ألا لا يُقلدن رجل رجلاً دينه فإن آمن آمن، وإن كفر كفر»[2]. ومثله ما قاله أبو داود حيث قال: قلت لأحمد (بن حنبل): الأوزاعي هو أتبع أم مالك؟ قال: لا تقلد دينك أحداً من هؤلاء، ما جاء به النبي ﷺ وأصحابه فخذ به، ثم التابعي بعد الرجل مخير». ومن وصايا ابن حنبل كذلك: لا تقلدني ولا تقلد مالكاً ولا الثوري ولا الأوزاعي وخذ من حيث أخذوا». وقال أيضاً: من قلة فقه الرجل أن يقلد في دينه الرجال»[3].

ولا تقف التوجيهات القرآنية عند التحذير من التقليد ومضاعفاته في الجمود وإنما تبرز النتائج المدمرة التي تترتب عليه. فمن ليس عنده قدرات: الفقه، والعقل، والتفكر، لا «يفقه» مصدر القوة الحقيقي: ﴿لَأَنتُمْ أَشَدُّ رَهْبَةً فِى صُدُورِهِم مِّنَ ٱللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَّا يَفْقَهُونَ ﴿١٣﴾﴾ [الحشر: ١٣].

---

(١) الكاندهلوي، كنز العمال، حـ ١٦، ص ٢١٤.

(٢) البيهقي، السنن الكبرى، حـ ١٠، ص ١١٦.

(٣) ابن القيم، إعلام الموقعين، حـ ٢، ص ٢٠٠ ـ ٢٠١.

ولا «يعقل» عوامل الوحدة الحقيقية:

﴿ تَحْسَبُهُمْ جَمِيعًا وَقُلُوبُهُمْ شَتَّىٰ ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَّا يَعْقِلُونَ ﴿١٤﴾ ﴾ [الحشر: ١٤].

ولا «يتفكر» بالحقائق والبصائر التي تقدمها آيات القرآن وشواهد الخلق:

﴿ لَوْ أَنزَلْنَا هَٰذَا الْقُرْآنَ عَلَىٰ جَبَلٍ لَّرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُّتَصَدِّعًا مِّنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٢١﴾ ﴾ [الحشر: ٢١].

٣ ـ تدريب إنسان التربية الإسلامية على التفكير العلمي بدل الظن والهوى، والتوجيهات القرآنية في هذا الشأن كثيرة جداً، من ذلك قوله تعالى: ﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا ﴿٣٦﴾ ﴾ [الإسراء: ٣٦] وينعى القرآن الكريم على الذين يتبعون الظن والهوى: ﴿ إِن يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَمَا تَهْوَى الْأَنفُسُ ﴾[النجم: ٢٣]. ويقول ﷺ: «إياكم والظن فإن الظن أكذب الحديث»[1].

وإتباع الظن والهوى من أعظم مظاهر الصنمية في التفكير والاعتقاد. وإلى هذا يشير قوله ﷺ: «**ما تحت ظل سماء من إلٰه يعبد من دون الله أعظم عند الله من هوى متبع**». ذلك أن الهوى يشوه الحقيقة ويفسد الواقع. ومما قاله عبد الرحمٰن بن مهدي أحد أساتذة الشافعي وغيره: «أهل العلم يكتبون ما لهم وما عليهم وأهل الأهواء لا يكتبون إلا ما لهم»[2].

٤ ـ تدريب إنسان التربية الإسلامية على التفكير الجماعي بدل التفكير الفردي. يتضمن القرآن الكريم والسنة الشريفة توجيهات مفصلة عن ضرورة الانتباه إلى التأثيرات المتبادلة بين الأنشطة التي تنقلها شبكة العلاقات التراثية بين أجيال الحاضر والماضي أو شبكة العلاقات الاجتماعية بين عناصر الحاضر القائم. من ذلك قوله تعالى: ﴿وَاتَّقُوا فِتْنَةً لَّا تُصِيبَنَّ الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنكُمْ

---

(١) البخاري، **الصحيح**، باب الأدب.

(٢) ابن تيمية، **اقتضاء الصراط المستقيم**، ص ٧.

خَآصَّةً﴾ [الأنفال: ٢٥]. والمسلم حين يقف في صلاته فإنما يدعو ويطلب العون والهداية باسم الجماعة كلها لا باسم نفسه وحده ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ ۝ ٱهْدِنَا ٱلصِّرَٰطَ ٱلْمُسْتَقِيمَ ۝﴾. واعتماد هذا النوع من التفكير يفضي إلى اتخاذ ـ الإصلاح ـ نهجاً في الحياة بدل الاكتفاء بالصلاح الفردي وانتظار العدل الأخروي، ويفضي إلى الشورى نظاماً بدل الحكم المطلق والممارسات الفردية. ويفضي إلى الاهتمام بالقضايا العامة بدل الانحسار للاهتمام بالقضايا الجزئية الطارئة. ولذلك يقرر ﷺ في الحديث المشهور أن من لم يهتم بأمر المسلمين فليس منهم. ولذلك أيضاً قال: «**أعظم الناس همّا المؤمن، يهتم بأمر دنياه، وأمر آخرته**»[1].

٥ ـ **تدريب إنسان التربية الإسلامية على التفكير الشامل بدل التفكير الجزئي**. ونعني بالتفكير الشامل ذلك الذي يتناول الموضوعات تناولاً شاملاً ويحقق الإحاطة التاريخية والرسوخ الحاضر بها. ولذلك عرض القرآن الكريم تاريخ العقائد وحاضرها وعرض تجارب الأمم السابقة وندد بأصحاب التفكير الجزئي والفهم الجزئي لما لهما من خطورة على وحدة الدين ووحدة التطبيق ثم وحدة الأمة:

ـ ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ فَرَّقُواْ دِينَهُمْ وَكَانُواْ شِيَعًا لَّسْتَ مِنْهُمْ فِي شَيْءٍ﴾ [الأنعام: ١٥٩].

ـ ﴿وَلَا تَكُونُواْ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ۝ مِنَ ٱلَّذِينَ فَرَّقُواْ دِينَهُمْ وَكَانُواْ شِيَعًا﴾ [الروم: ٣٢].

ـ ﴿أَنْ أَقِيمُواْ ٱلدِّينَ وَلَا تَتَفَرَّقُواْ فِيهِ﴾ [الشورى: ١٣].

ويضرب ابن تيمية لهذه الجزئية المشار إليها في الآيات مثلاً من تاريخ الفقه الإسلامي فيذكر أن الله أمر بالطهارة الشاملة: أي طهارة القلب وطهارة البدن. وكلا الطهارتين من الدين الذي أمر الله به، ولكن شيوع التفكير الجزئي

---

(١) كنز العمال، حـ ١، ص ١٤٤.

جعل كثيراً من الفقهاء والعباد يهتمون بطهارة البدن وحده ولا يفهمون من الطهارة إلا طهارة البدن. ويقابلهم كثير من المتصوفة الذين اهتموا بطهارة القلب ولا يفهمون من الطهارة إلا ذلك. وهكذا في كثير من الاعتقادات والقضايا. ولقد كان من نتائج شيوع هذا الفهم الجزئي نشوب الخلافات ووقوع العداوات بين الطائفتين[1].

وما وقع التفكير الجزئي المشيع للاختلافات والخلافات إلا أدى إلى ضعف أهل الحق وظهور أهل الباطل. وهذا ما حذر منه ﷺ حين قال: **«ما اختلفت أمة بعد نبيها إلا ظهر أهل باطلها على أهل حقها»**[2]. ثم يتصاعد الخلاف إلى أن ينتهي بالأمة إلى الهلاك والبوار. ولذلك كان من وسائل ـ الطغاة المتسلطين ـ في محاربة دعوات الإصلاح تشجيع ظهور الأحزاب والفرق التي تتراشق بالنصوص وبتهم الزندقة والفسوق والعصبيان وتنسى رسالتها الأصلية في الدعوة للمعروف والنهي عن المنكر. ولخطورة هذه الفرقة أمر الله بهدم «مسجد الضرار» الذي استهدف بُناته شق الصف المسلم وتفريق المسلمين بين المساجد حتى لا يجتمعوا مع رسول الله ﷺ.

ويقدم الرسول ﷺ القدوة في منهاج التفكير الشامل. فهو حين يمايز بين أمرين من أمور العبادة أو التشريع أو الاجتماع لا يقصد أن يحل أحدهما محل الآخر ويلغيه، وإنما يهدف إلى تحديد رتبته ودوره في سُلّم الأعمال والممارسات. فمثلاً حين يفضل ذكر الله على الجهاد لا يقصد أن يتوجه الناس كلية إلى ذكر الله ويقعدوا عن الجهاد ـ كما فهم بعض المتصوفة والمتزهدين في العصور المتأخرة ـ وإنما معناه أن الذكر إذا لم يتوج الجهاد ويحدد أهدافه ويوجه ممارساته فسوف ينحرف الجهاد عن هذه الأهداف والمسارات ويصبح عدواناً وعصبية. وهكذا في جميع المواقف والأعمال. ولذلك كله قال ﷺ: **«إن دين الله تعالى لن ينصره إلا من حاطه من جميع جوانبه»**[3].

---

(1) ابن تيمية، **الفتاوى**، توحيد الالوهية، حـ ١، ص ١٥ ـ ١٦.

(2) **كنز العمال**، حـ ١، ص ١٨.

(3) **كنز العمال**، حـ ١٠، ص ١٧١.

وفي العصر الحديث يكتشف علم النفس الإنساني خطورة التفكير الجزئي وآثاره في إفساد المنجزات العلمية والحضارية وسوء استعمالها. من ذلك ما كتبه ـ أبراهام ماسلو ـ حين قال:

«لقد صرت أميل حديثاً إلى اعتبار أسلوب التفكير الذري ـ أي الجزئي ـ شكلاً من أشكال المرض النفسي القابل للعلاج، أو هو على الأقل مظهر لعدم النضج العقلي. وإن طريقة التفكير الشامل والنظر القائم على الوحدة ـ أي وحدة الكون والحياة والمصير ـ تبدو مصاحبة بشكل طبيعي وتلقائي للأشخاص الذين يتمتعون بصحة عقلية وتحقيق للذات، ويبدو أن هذا التفكير الشامل أمر صعب عند الناس الذين هم أقل تطوراً وأقل نضجاً وأقل صحة»[1].

٦ ـ تدريب إنسان التربية الإسلامية على التفكير السنني بدل التفكير الخوارتي. والمقصود بالتفكير السنني ذلك النوع من التفكير الذي يتعامل مع مواقف الحياة على أساس أن الأعمال والنشاطات تحكمها سنن وقوانين تنظم الأسباب والنتائج. فمن قدم الأسباب حصد النتائج. أما من قعد عن تقديم الأسباب بانتظار الخوارق والمعجزات فإنه لن يحصد إلا رؤى الأحلام والتمنيات. ولذلك قسم الله تعالى جميع الأعمال بينه وبين العباد مهما علت منزلتهم عنده. فطلب ـ مثلاً ـ إلى موسى عليه السلام أن يضرب بعصاه ليفجر له الماء، وإلى مريم أن تهز النخلة ليسقط عليها الرطب، وإلى محمد ﷺ أن يجاهد الكفار والمنافقين ليمنحه النصر، وإلى العباد كلهم أن يسعوا في مناكب الأرض ليرزقهم[2]، وإلى الحراث أن يحرثوا الأرض لينبت لهم الزرع، وإلى الرجال أن ينكحوا النساء ليرزقهم الأولاد وهكذا. ولا خصوصية في الحياة الدنيا ـ للصالحين دون الكافرين، فمن قدم الأسباب حصل على النتائج، وإن كان الكفر ومجانبة الصلاح قد ينتهيان بالنتائج بعد بروزها إلى الخسران.

---

(١) Abraham H. Maslow, *Motivation and Personality*, P. xi.

(٢) مناكب الأرض: مراكز الثقل الاقتصادي التي تحمل مسئوليات الاقتصاد كما تحمل مناكب الجسم غذاءه وحاجاته.

ومن طريق ما رواه القرطبي في تفسير قوله تعالى: ﴿مَثَلُ مَا يُنفِقُونَ فِي هَٰذِهِ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَثَلِ رِيحٍ فِيهَا صِرٌّ أَصَابَتْ حَرْثَ قَوْمٍ ظَلَمُوا أَنفُسَهُمْ فَأَهْلَكَتْهُ ۚ وَمَا ظَلَمَهُمُ اللَّهُ وَلَٰكِنْ أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ ﴿١١٧﴾﴾ [آل عمران: ١١٧].

قال إنهم ظلموا أنفسهم بأن زرعوا في غير وقت الزراعة أو في غير موضعها فأدبهم الله تعالى بوصفهم الشيء في غير موصفه[1]. فالظلم هنا هو مخالفة القوانين ـ المختلفة والسنن الطبيعية المتعلقة بالزراعة. وهكذا في جميع الممارسات وميادين الحياة المختلفة.

٧ ـ **تدريب إنسان التربية الإسلامية على الانفتاح على الخبرات الصحيحة بدل الانغلاق على الخبرات التقليدية والجمود عليها**. فالله سبحانه وتعالى يقول: ﴿نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَّن نَّشَاءُ ۗ وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ ﴿٧٦﴾﴾ [يوسف: ٧٦]. والرسول ﷺ يقرر أن الحكمة ضالة المؤمن فأنى وجدها فهو أحق الناس بها[2]. ويندد القرآن بالانغلاق على مفاهيم معينة ومعتقدات وأفكار محددة ويجعل ذلك سمة رئيسة من سمات الكافرين وذلك عند أمثال قوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا سَوَاءٌ عَلَيْهِمْ أَأَنذَرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنذِرْهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ ﴿٦﴾ خَتَمَ اللَّهُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ وَعَلَىٰ سَمْعِهِمْ ۖ وَعَلَىٰ أَبْصَارِهِمْ غِشَاوَةٌ ۖ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ ﴿٧﴾﴾ [البقرة: ٦ ـ ٧] وأصل الختم: الطبع، والخاتم هو الطابع. والختم على القلوب كالختم الذي يطبع على الظروف والأغلفة والأوعية. وكذلك قلوب العباد قد تنغلق وتختم على ما أودعت من الأفكار والعلوم وترفض المراجعة أو النظر فيما عداها[3]. وهذه حال الثقافات الأرضية ونظم التربية التي تحمل هذه الثقافات عبر الأجيال؛ فإنها مهما ادعت صفات الانفتاح ومجاراة التطور والتفاعل مع ثقافات الآخرين، فإنها في الحقيقة تغلق

---

(١) القرطبي، **التفسير**، حـ ٤ (سورة آل عمران ـ ١١٧)، ص ١١٤.

(٢) الترمذي، **السنن**، حـ ٧، ص ٣٢٩. وابن ماجه، **السنن**، كتاب الزهد، باب الحكمة.

(٣) الطبري، **التفسير**، حـ ١، ص ١١٢.

نفسها وعلومها ومناهج التفكير عندها بغلاف ثقافي خاص بها ثم تختمه أي تنغلق عليه. وهذه حال الثقافة المعاصرة التي انغلقت على نفسها ابتداء من أيام اليونان حتى الحضارة القائمة. فهي تحدد مصطلحاتها وقيمها ومعتقداتها ومناهجها في البحث بحدود التصور العرقي ـ الدينوي ـ المادي الذي صبت نفسها في أغلفته ثم أغلقته وختمت عليه، وإذا اضطرت للنظر إلى خارجه أو في الجديد الذي تصطدم به فإنها تراه من خلال التلوين الثقافي ـ أو الغشاوة الثقافية حسب تعبير القرآن ـ الذي يحدثه تراثها الذي انغلقت وجمدت عليه وختمت ظروف العقول والقيم والمؤسسات التي تحتويه.

ومثل الثقافة الغربية ثقافة العصبية القبلية في الأقطار العربية والإسلامية التي استعصت على جميع محاولات التجديد إلا ما كان تلوينها الثقافي للأفكار الإسلامية وغيرها من الأفكار حيث حافظت على جوهرها وروحها خلال حقب التاريخ وفي ميادين الحياة المختلفة ولكنها كانت تطلي نفسها بطلاء الأفكار والمبادىء الجديدة.

ومثل هذه الثقافات الجامدة لا ينفع في معالجتها إلا هزات وزلازل ثقافية ـ اجتماعية تحطم الختم الثقافي وتنثر ما فيه، وإليها تشير الآية بـ «العذاب العظيم».

وأما عند المظهر الثالث لتزكية القدرات العقلية وهو ـ تزكية أساليب التفكير ـ فإن منهاج التزكية في التربية الإسلامية يحتاج أن يركز علماً وممارسة على تدريب إنسان التربية الإسلامية على خطوات التفكير العلمي التي تبدأ بالإحساس بالمشكلة ثم الانتقال إلى تحديدها ثم الوعي بتفاصيلها ثم جمع المعلومات المتعلقة بها، ثم تحليل هذه المعلومات وتدبرها ثم الانتقال إلى اكتشاف الحكمة الكامنة وراءها ووضع الحلول اللازمة لها. وخلال هذه التزكية لا بد من تطهير تفكير إنسان التربية الإسلامية من آثار التفكير الشاعري الذي يقفز من خطوة الشعور بالمشكلة إلى طرح الحلول لها انطلاقاً من الظنون والأهواء

التي تمليها حمية العصبيات الجاهلة والتمنيات والرغبات المسبقة.

ولا بد لمنهاج التربية الإسلامية ـ في جميع مظاهر تزكية القدرات العقلية ـ أن يعمل على تنمية عادة التفكر الدائم عند إنسان التربية الإسلامية، أي أن يبقى في حوار دائم مع ظواهر الوجود من حوله، وأن يستمر في طرح الأسئلة: كيف؟ ولماذا؟ إزاء أية ملاحظة تنقلها حواسه الخارجية إلى مركز التفكير في داخله، وأن تحسن تدريبه على استعمال هذه الحواس في جميع المدركات ونقلها إلى مركز الوعي والإدراك، وعلى استعمال القدرات العقلية ـ ليلاً ونهاراً وقياماً وقعوداً ونوماً، للتفكر في خلق النفس وآفاق السموات ومحتويات الكون واكتشاف مكوناتها وقوانين عملها وحسن تسخيرها والتعرف على الحكمة فيها. وهذا نوع من التفكر رفع الله من شأنه وأكرم أهله أيما إكرام:

﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿١٩٠﴾ ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَٰطِلًا سُبْحَٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ ﴿١٩١﴾ ﴾ [آل عمران: ١٩٠ ـ ١٩١].

فالسمع والبصر أدوات تتلقى العلم والمعرفة ثم ترسلها إلى القوى العقلية لتقوم بفهمها ووعيها، فإذا كانت القوى العقلية معطلة بأغلال الهوى مثقلة بأصار التقليد والجمود فإنه لا فائدة مما يرد إليها عبر السمع والبصر. وهذا ما يشير إليه القرآن عند أمثال قوله تعالى:

﴿ وَلَا تَكُونُوا۟ كَٱلَّذِينَ قَالُوا۟ سَمِعْنَا وَهُمْ لَا يَسْمَعُونَ ﴿٢١﴾ ۞ إِنَّ شَرَّ ٱلدَّوَآبِّ عِندَ ٱللَّهِ ٱلصُّمُّ ٱلْبُكْمُ ٱلَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ ﴿٢٢﴾ ﴾ [الأنفال: ٢١ ـ ٢٢].

﴿ فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى ٱلْأَبْصَٰرُ وَلَٰكِن تَعْمَى ٱلْقُلُوبُ ٱلَّتِى فِى ٱلصُّدُورِ ﴿٤٦﴾ ﴾ [الحج: ٤٦].

ويشدد القرآن على مسئولية الإنسان عن استعمال قدراته العقلية والسمعية والبصرية في التفكر المفضي إلى الإعلان عالياً بأفكار الحق والتسبيح والوقاية من عذاب الجهل في الدنيا وعذاب النار في الآخرة:

﴿ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا ﴿٣٦﴾ ﴾ [الإسراء: ٣٦]. ويقدم الرسول ﷺ أمثلة لهذه المسئولية. من ذلك قوله:

«إن الله تعالى يحمد على الكَيَس، ويلوم على العجز، فإذا غلبك الشيء فقل حسبي الله ونعم الوكيل».

ويقول أيضاً:

«إن الله عز وجل يلوم على العجز. فأنل من نفسك الجهد، فإن غُلبت فقل: توكلت على الله، أو حسبي الله ونعم الوكيل»[١].

٢ ـ تزكية القدرات الإرادية

الإرادة هي القوة الثانية للقلب. وتعرّف بأنها قوة المشيئة والاختيار، وهي قوة خلقها الله في الإنسان لتحركه نحو إنجاز الأهداف التي تشهدها القدرات العقلية. والإنسان فيه عدد كبير من القدرات أو الدوافع الإرادية تتوازى مع حاجاته المادية والمعنوية مثل: دوافع الشهوات، ودوافع الحب، ودوافع الخوف، ودوافع الغضب. وهي كلها ضرورية ومهمة إذا توجهت نحو أهدافها توجهاً سليماً. والذي يستهدفه ـ منهاج التزكية ـ هو تنظيم عمل هذه الدوافع بحيث تتوجه نحو أهدافها التي خلقت من أجلها، كأن تتحرك شهوات الطعام والشراب إلى أهدافها في الحفاظ على الجسد البشري، وتتحرك شهوة الجنس إلى أهدافها في الحفاظ على النوع الإنساني. وحين تتوجه هذه الشهوات نحو أهدافها الصحيحة ولا تنحرف إلى سواها فإنها تسمى ـ عفة ـ، أما إذا أصابها المرض فإنها إما أن «تطغى» وتنحرف عن مسارها الموصل إلى هذه الأهداف وفي هذه الحالة تسمى ـ فاحشة ـ، وإما أن «تضعف» وتعجز عن العمل وفي هذا الحالة تسمى ـ عجز ـ وفي الحالتين الأخيرتين يتعرض الإنسان لضعف الجسد أو

---

(١) كنز العمال، حـ ٣، ص ٣٨٧.
ابن تيمية، الفتاوى، كتاب السلوك حـ ١٠، ص ٣١ نقلاً عن سنن أبي داود.
*العجز: هو التفريط بما يؤمر فعله.

هلاكه، وللتوقف عن الذرية والعبث بمادتها.

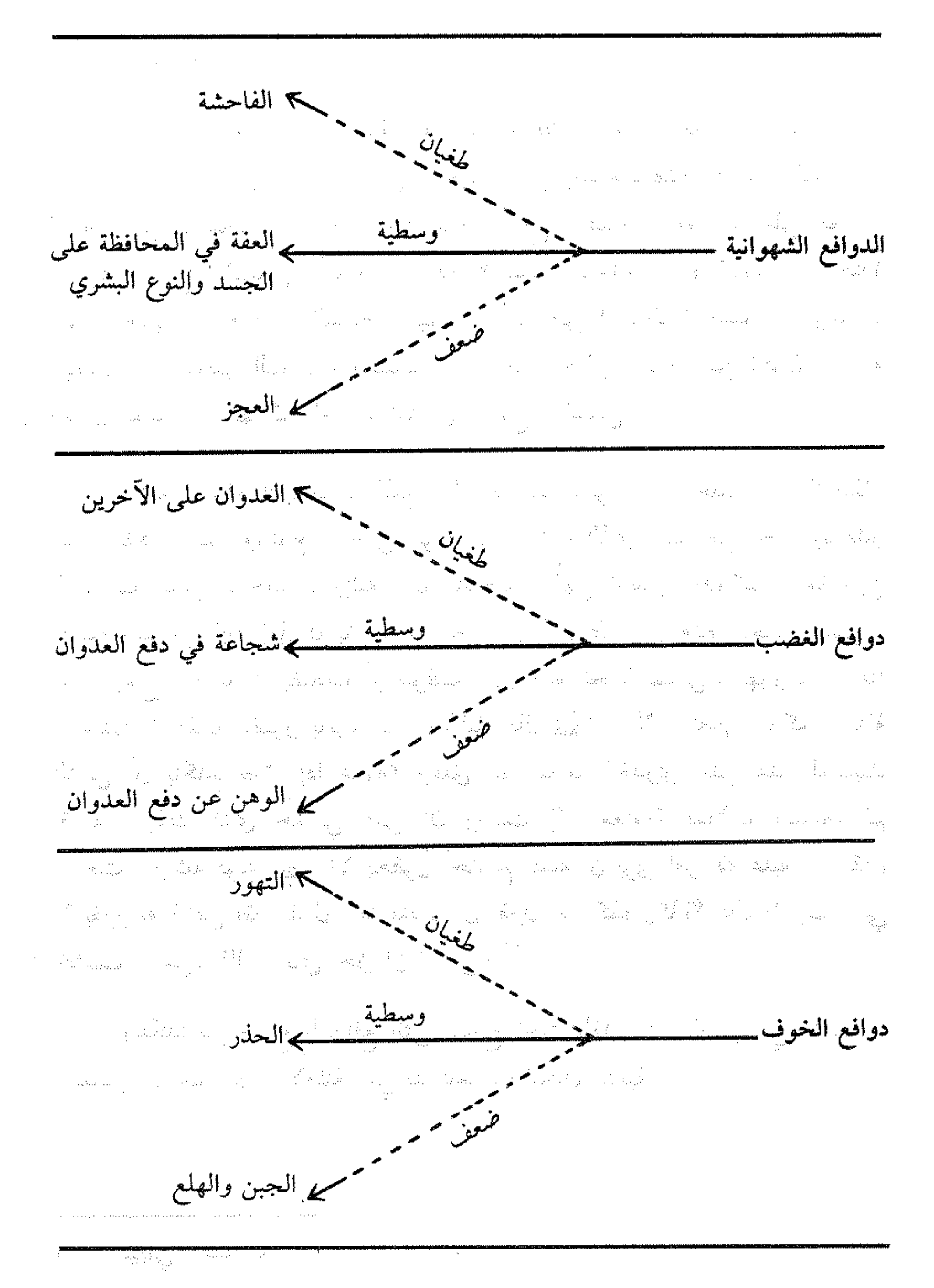
وكذلك ـ القدرات الغضبية ـ هي دوافع فطرية هدفها دفع العدوان والأذى عن الجسد البشري والنوع الإنساني. وحين تُزكى وتلتزم بالهدف الذي خُلقت من أجله تسمى ـ شجاعة ـ ويكون من نتيجتها دفع «الضرر» والحفاظ على الجسد البشري والنوع الإنساني. أما حين «تطغى» فتسمى ـ عدوان ـ ويكون من نتيجتها قهر الآخرين أو قتلهم والتسلط عليهم، وأما حين «تضعف» فتسمى ـ وهن ـ ويكون من نتيجتها الهوان والاستضعاف. وفي الحالتين الأخيرتين تكون النتيجة إلحاق الضرر أو الهلاك بالجسد البشري والنوع الإنساني.

ومثله ـ دافع الخوف ـ الذي خلق لهدف معين هو التحذير من الأخطار التي تهدد الجسد والنوع. وحين يتوجه إلى هدفه الذي خلق من أجله وبالقدر المناسب يسمى ـ حذر ـ وإليه كان التوجيه الإلٰهي «خذوا حذركم». أما حين يصيبه المرض فإنه إما أن يشتط ويجنح إلى الإفراط وفي هذه الحالة يسمى ـ جبن وهلع ـ وإما أن يضعف أو يتوقف وفي هذه الحالة يسمى ـ تهور ـ. وكلتا الحالتين تلحقان الضرر بالإنسان. ولذلك قال ﷺ: **«لا يمنعن أحدكم مخافة الناس أن يتكلم بحق إذا علمه»** وعلق أبو سعيد الخدري على هذا الحديث بقوله: وذاك الذي حملني على أن رحلت إلى معاوية فملأت مسامعه ثم رجعت. ومثله قوله ﷺ: **«لا يحقرنّ أحدكم نفسه أن يرى أمراً لله عليه فيه مقال لا يقوم به فيلقى الله فيقول: ما منعك أن تقول يوم كذا وكذا؟ قال يا رب: إني خشيت الناس. قال: إياي أحق أن تخشى»**[1].

وهكذا في جميع الدوافع التي تندرج تحت القدرات الإرادية في الإنسان. ويمكن أن نمثل لهذه الأمثلة التي قدمناها بالأشكال التالية:

---

(١) البيهقي: السنن الكبرى، جـ ١٠، ص ٩٠ ـ ٩١.


الفاحشة
طغيان
الدوافع الشهوانية
وسطية
العفة في المحافظة على الجسد والنوع البشري
ضعف
العجز
العدوان على الآخرين
طغيان
دوافع الغضب
وسطية
شجاعة في دفع العدوان
ضعف
الوهن عن دفع العدوان
التهور
طغيان
دوافع الخوف
وسطية
الحذر
ضعف
الجبن والهلع

ويتفرع عن كل دافع أو ـ قدرة إرادية ـ رئيسة فضائل في حالة العافية ورذائل في حالة المرض. ففي حالة العافية يتفرع عن ـ العفة ـ مثلاً: فضائل العدل والإيثار والكرم والمودة والرحمة والسخاء وغير ذلك. ويتفرع عن ـ الشجاعة ـ فضائل النجدة والرجولة والصدق والصراحة والوفاء وسلامة الصدر والترفع ونصرة الحق وغير ذلك، وفي المقابل يتفرع عن ـ الفاحشة ـ رذائل الجشع والحرص والخيانة والطمع والكذب والبخل والاحتقار وغير ذلك. ويتفرع عن ـ العدوان ـ رذائل الفجور والقسوة والظلم والمكر والخداع ونصرة الباطل. ويتفرع عن ـ الجبن ـ رذائل النفاق والحسد والغيبة، والمراهنة، والمراوغة، وغير ذلك. وهكذا في بقية الدوافع الإرادية.

والتزام ـ القدرات الإرادية ـ بالأهداف التي خلقت لها واتصافها بصفة العافية يؤدي إلى تحقيق صفة «الوسطية» التي تتجسد في التزام ـ العدل ـ في القول والعمل والمعاملة مما يفرز في حياة الأفراد والجماعات منهج حياة أشير إليه في القرآن الكريم باسم «الصراط المستقيم». أما انحراف هذه الدوافع عن أهدافها واتصافها بحالة المرض، أو الإفراط والتفريط، فإنه ينتهي بأصحابها إلى حالتي «الطغيان» و «الاستضعاف». وكلاهما يجسد في الحياة الاجتماعية العصيان لله والخروج على تعاليمه والوقوع في نواهيه ويفرز في حياة الجماعات والأفراد منهج حياة وأنماط سلوك أشير إليه في القرآن الكريم بـ «صراط المغضوب عليهم» وصراط «الضالين».

لذلك أشادت الأصول الإسلامية لمنهاج التزكية بارتباط قوى الإرادة بأهدافها. فالقرآن يشيد بالذين يغضبون ويهبون لدفع العدوان والأذى والظلم إذا تعرضوا له: ﴿وَٱلَّذِينَ إِذَآ أَصَابَهُمُ ٱلْبَغْىُ هُمْ يَنتَصِرُونَ ﴿٣٩﴾﴾ [الشورى: ٣٩]. والرسول ﷺ يقول: «**إن الله ليبغض الرجل يدخل عليه في بيته فلا يقاتل**»[1]. ومن الطبيعي أن

---

(١) كنز العمال، حـ ٣، ص ٣٨٧.

ينسحب هذا البغض الإلٰهي على الأمة التي تُغزى في عقر دارها فتستعمر وتنهب ثرواتها وتستباح حرماتها وتبقى ذليلة مذعنة للأمر الواقع. كذلك تدرج أصول التربية الإسلامية إتيان الشهوات طبقاً لأهدافها المحددة لها في قائمة الحسنات الموصلة إلى رضاء الله وأجره: ﴿ وَالَّذِينَ هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَافِظُونَ ﴿٥﴾ إِلَّا عَلَىٰ أَزْوَاجِهِمْ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُمْ فَإِنَّهُمْ غَيْرُ مَلُومِينَ ﴿٦﴾﴾ [المؤمنون: ٥ ـ ٦] [المعارج: ٣٠].

وفي الحديث: «وفي بضع أحدكم صدقة. قالوا: يا رسول الله أيأتي أحدنا شهوته ويكون عليه أجر؟ قال: أرأيتم لو وضعها في حرام أكان عليه فيها وزر؟ فكذلك إذا وضعها في الحلال كان له أجر»[١].

٣ ـ تزكية القدرات السمعية والبصرية

السمع والبصر أدوات تتلقى العلم والمعرفة ثم ترسلها إلى القوى العقلية لتقوم بفهمها ووعيها. ولكن الإنسان لا يحسن استعمال هذه الأودات إلا إذا تزكى من المشتتات، وتدرب على مهارات الاستماع والإبصار. وهذه إحدى مسئوليات ـ منهاج التزكية ـ في التربية الإسلامية. وهو ما يوجه إليه قوله تعالى:

﴿ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا ﴿٣٦﴾﴾ [الإسراء: ٣٦].

ويتكرر التنديد في القرآن الكريم بالذين لا يحسنون استعمال قدراتهم السمعية والبصرية، لأن العجز عن هاتين المهاريتن يقود بالكثير إلى الكفر المفضي إلى عذاب جهنم:

﴿ وَعَرَضْنَا جَهَنَّمَ يَوْمَئِذٍ لِّلْكَافِرِينَ عَرْضًا ﴿١٠٠﴾ الَّذِينَ كَانَتْ أَعْيُنُهُمْ فِي غِطَاءٍ عَن ذِكْرِي وَكَانُوا لَا يَسْتَطِيعُونَ سَمْعًا ﴿١٠١﴾﴾ [الكهف: ١٠٠ ـ ١٠١].

وفي آية أخرى:

﴿ وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ الْجِنِّ وَالْإِنسِ ۖ لَهُمْ قُلُوبٌ لَّا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَّا يُبْصِرُونَ

(١) مسلم، الصحيح، كتاب الزكاة.

بِهَا وَلَهُمْ ءَاذَانٌ لَّا يَسْمَعُونَ بِهَآ أُوْلَٰٓئِكَ كَٱلْأَنْعَٰمِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْغَٰفِلُونَ ﴿١٧٩﴾﴾ [الأعراف: ١٧٩].

والسؤال الذي نطرحه هنا: ما هو الغطاء الذين يحجب الكافرين عن حسن الاستماع وحسن الإبصار؟

في علم النفس يتم التعلم طبقاً لخطوات ثلاث: الإحساس، ثم الانتباه، ثم الإدراك، والإحساس هو الشعور بالشيء، أما الانتباه فهو تركيز الشعور النفسي ـ الفكري في شيء ما ـ وأما الإدراك فهو معرفة ذلك الشيء.

ولكن قد تكون معوقات للانتباه تحول دون الانتفاع بالإحساس وتمنع مرحلة الإدراك. وهذه المعوقات المشتتة للانتباه تتمثل في عوامل نفسية ـ انفعالية، وعوامل اجتماعية، وعوامل مادية(١).

ولقد أطنب علماء الزهد في الحضارة الإسلامية في مناقشة العوامل النفسية ـ الإنفعالية وناقشوا تحتها موضوعات مثل: الرياء، والعجب، والكبر، والحسد، والغضب، وشهوات المال والجاه والنساء، ومن أشهر من توسع في هذه الموضوعات أبو الحارث المحاسبي(٢). وأبو حامد الغزالي(٣)، وابن قيم الجوزية.

ويلاحظ على أبحاثهم المشار إليها أنها تركزت حول أثر هذه الانفعالات النفسية في ميدان المظهر الديني للعبادة، وفي حياة الفرد، ولكنهم لم يتوسعوا في مناقشة مظاهرها في شبكة العلاقات الاجتماعية وفي ثقافات الأمم وتطوير أنماط الفقه واتجاهات المعرفة في ميادين المظهر الاجتماعي والمظهر الكوني للعبادة.

---

(١) دكتور عبد الحميد محمد الهاشمي؛ **أصول علم النفس العام**، (جدة: دار الشروق: ١٤٠٤ هـ ـ ١٩٨٤) ص ١٩٢ ـ ٢٢٥.

(٢) دكتور ماجد عرسان الكيلاني؛ **تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية**، ص ١٢٠ ـ ١٢٥.

(٣) المصدر نفسه، ص ١٥٥ ـ ١٧٦.

أما المشتتات الاجتماعية للانتباه فأبرزها هي ـ العصبية للذات، أو للأسرة، أو للقبيلة، أو للقوم، أو للعرق وما تفرزه هذه العصبيات من مضاعفات الكبر والحسد المانعة لتركيز الأسماع الموصل إلى الوعي والإدراك.

وهذه الموانع النفسية ـ الاجتماعية كانت وراء مواقف كفار قريش الذي نازعوا رسول الله وعاندوه لأمرين هما: الكبر والحسد. فالكبر منعهم من الاستماع والوعي والانقياد، وأما الحسد فلأنهم كانوا يحسدونه على ما آتاه الله من النبوة والدرجة العالية. وهذان المانعان ـ الكبر والحسد ـ هما اللذان دفعا إبليس إلى الخروج من الإيمان والدخول في الكفر، وهذه بلية قديمة ومحنة مستمرة للخلق[1]. وإليها كان الإشارة عند قوله تعالى: ﴿يَسْمَعُ ءَايَٰتِ ٱللَّهِ تُتْلَىٰ عَلَيْهِ ثُمَّ يُصِرُّ مُسْتَكْبِرًا كَأَن لَّمْ يَسْمَعْهَا﴾ [الجاثية: ٨]. ومن أجلها كان قوله ﷺ: **«ما ذئبان عاديان ـ وفي رواية ضاريان ـ أصابا غنماً أضاعها ربها بأفسد لها من حب المرء المال والشرف لدينه»**[2].

فالمشتتات النفسية والاجتماعية والمادية تشكل غطاء تمنع رؤية «الذكر» الذي يذكر بالحق ووقراً يثقل الأسماع بحيث لا يستطيع أسرى هذه المشتتات تركيز البصر والسمع الموصل إلى اليقظة والانتباه والإدراك. ولقد ناقش هذه الحالة الفيلسوف الإسباني الشهير ـ جوسيه أورتيجا جاسيه ـ حيث كتب يقول:

«إياك أن تسقط في السطحية التي أوقفت مسيرة الفكر خلال الأعوام الثمانين التي مضت. فلا تفسر ما قيل عن النسبية بأن الحقيقة هي نسبية وأنها صائبة عند شخص معين وخطأً عند شخص آخر. فالصواب أن الحقيقة موجودة ومطلقة ولكن شخصاً واحداً أو اثنين، أو فترة معينة، استطاع شهود هذه الحقيقة. فالنسبية هي في ـ تفكير الإنسان ـ وليست في الحقائق. وتفكير الإنسان هو الذي يرى الحقيقة صائبة في يوم ثم يراها خاطئة في يوم آخر. فالحقيقة لا

---

(١) الرازي، التفسير، حـ ٢١، ص ٢.

(٢) الطبراني، المعجم الكبير، حـ ١٧، ص ١٧٤ رقم ٤٥٩.

تتغير وإنما الإنسان هو الذي يتغير، فهو تارة يرى سلسلة من الحقائق وتارة يعمى عنها كلها أو عن بعضها. فالاختلاف أذن ـ في شخص الإنسان ـ لا في الحقيقة. والإنسان يتنوع بين الرسل والمفكرين وبين الإنسان المتوحش والمتخلف الذي لا يكاد يرى شيئاً من الحقائق»[١].

ويضرب ـ أورتيجا ـ مثلاً لما قدمه بـ «قانون الجاذبية» الذي كان موجوداً دائماً وصحيحاً. ومع ذلك فقد ظل مجهولاً آلاف السنين حتى استطاع رؤيته رجل من الجزر البريطانية في يوم مشمس من أيام القرن السابع عشر هو ـ نيوتن ـ. ومع اكتشافه فما زال ملايين الناس يعيشون بعد نيوتن في الوقت الذي ينسون هذا القانون ولا يرونه حتى الوقت الحاضر. وهذه الهشاشة السمعية والبصرية تعطي الحقائق حالة مزودجة: فهي من ناحية تجعلها دائمة الوجود في الكون، ولكنها من ناحية أخرى تحضر في الذهن البشري وتغيب عنه طبقاً لدرجة حضور أسماعهم وأبصارهم وأجهزة الوعي والإدراك فيهم[٢].

وفي السنوات الأخيرة توصل علماء تشريح الدماغ إلى اكتشاف بعض آيات الله المتعلقة بقدرات السمع والبصر وأثرها في إدراك الحقائق أو الغياب عنها. من ذلك ما ذكره البروفسور ـ ريتشارد م. رستاك ـ الذي قال إن العمل يبدأ بـ «اليقظة» وأنه بدون اليقظة لا يمكن ممارسة العمل. لذلك لا يكون هناك عمل في حالة ـ النوم ـ سوى الأحلام. واليقظة مكانها في قاعدة الدماغ المسماة ـ التكوين الشبكي Reticular Formation، وهذه مصممة لتنشر الإثارة خلال الدماغ كله، وخلاياه مترابطة بعمليات قصيرة، وقدتم اكتشاف عمل ـ التكوين الشبكي ـ من خلال التجارب التي أجريت على الحيوانات ثم تبعتها الملاحظات التي توصل العلماء إليها من خلال الإصابات الإنسانية لقاعدة الدماغ، كالحوادث ونقط الدم المتخثرة المعروفة باسم «الجلطة»، وجميعها تؤدي إلى غيبوبة لا تتوقف إلا بإزالة المؤثر عن قاعدة الدماغ.

---

(١) Jose Ortega Gasset, *What is Philosophy*, (New York: Norton Co. Inc. 1960) PP. 25 - 26.

(٢) *Ibid*, PP. 20 - 21.

وخلاصة عمل ـ التكوين الشبكي ـ أنها تهيىء الإنسان وتبعث اليقظة فيه. أما العوامل المؤثرة فيها فتنتقل إليها من خلال الدماغ المتعلقة بوظيفتين البصر والسمع التي تتأثر بما تنقله إليها كل من العين والأذن.

ثم تبدأ الوظيفة الثانية المسماة ـ تنظيم المعلومات ـ وهذه لا تنحصر في جزء من الدماغ وإنما يشترك فيها أكثر من جانب. فالجانب الأيمن يقوم بالتجريد، والجانب الأيسر يقوم بالكلام، وجميع خلايا هذه المواقع من الدماغ تنقل تأثيراتها إلى جزء الدماغ المسمى Motor Cortex الذي يحتوي على خلايا عصبية ضخمة تمتد عبر العصب الشوكي في الظهر وتنتشر في جميع عضلات الجسم لتبدأ العملية الثالثة وهي «العمل المراد»[(١)].

وفي ضوء هذا التشخيص العلمي ـ التجريبي لأثر السمع والبصر في عملية اليقظة والإدراك لا بد من نظافة ما تراه العين وما تسمعه الأذن حتى تحدث ـ اليقظة ـ وتكون موضوع ـ التفكير ـ. وهنا تبدو حكمة تزكية البيئة من المرئيات والمسموعات الفاحشة أو الشريرة أو الضارة التي يشدد عليها ـ منهاج التزكية ـ، إذ أن اكتضاض البيئة بهذه المسموعات والمرئيات يؤول إلى إفراز عناصر بشرية ينطبق عليها وصف القرآن القائل: ﴿صُمٌّ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لَا يَرْجِعُونَ ﴿١٨﴾﴾ [البقرة: ١٨]، أي هم صمّ لا يستفيدون مما يسمعون، وهم بكم فاقدون للقدرة عن البيان والتعبير، وهذه نتيجة لازمة للمرض الأول، فمن لا يعي ما يسمع لا يحسن التعبير عنه، وهم عمي لأنهم مشتتو البصر لا يستفيدون مما يبصرون. ولذلك كله لا يرجعون عن ضلالهم وفسادهم، ويبقون جامدين على موروثاتهم الأبائية التي اختزنوها في قيمهم ومشاعرهم وتصوراتهم فلا يستطيعون لها مراجعة ولا تقويماً حتى تنتهي بهم إلى الدمار العظيم. وهذا معنى قوله تعالى: ﴿خَتَمَ ٱللَّهُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ وَعَلَىٰ سَمْعِهِمْ وَعَلَىٰٓ أَبْصَٰرِهِمْ غِشَٰوَةٌ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ ﴿٧﴾﴾ [البقرة: ٧].

---

(١) Richard M. Restack, *The Brain: The Last Frontier,* (New York: Warner Books Inc. 1979) P. 35.

٤ ـ تزكية الجسم

تتكامل ممارسات الجسم الخارجية مع القدرات العقلية والقدرات الإرادية. وإلى هذا التكامل يشير قوله تعالى: ﴿كَلَّا بَلْ رَانَ عَلَىٰ قُلُوبِهِم مَّا كَانُوا يَكْسِبُونَ ﴿١٤﴾﴾ [المطففين: ١٤] باعتبار إن للقلب قدريتين: قدرة العقل وقدرة الإرادة.

وتشير أصول التربية الإسلامية إلى أن الإنسان يولد مزوداً بدافع شهوة الطعام والشراب التي تتطور لتتبلور في شهوة التملك وشهوة الخلود. وحين يصل الإنسان مرحلة البلوغ تنمو فيه شهوة ثالثة هي شهوة النكاح. والحكمة من الشهوة الأولى هي الحفاظ على الجسد البشري ولذلك تبدأ بالولادة. أما الثانية فهدفها المحافظة على النوع البشري ولذلك تبدأ حين يتهيأ الإنسان لمسئولية الحفاظ المذكور. وتتعرض هذه الشهوات إلى حالات ثلاث: حالة الطغيان أو الإفراط، وحالة الضعف أو التفريط، وحالة الوسطية أو الاعتدال. والاتصاف بالحالتين الأولى والثانية يعرض الجسد للأخطار والنوع البشري للانقطاع. أما الحالة الثالثة فهي التي تحقق المحافظة على الجسد وبقاء النوع.

وتدل مكتشفات علم النفس الإنساني ودراسة بيولوجيا الحيوان على إن الحيوانات تأكل من الطعام الأنواع التي لا تضرها، وبالقدر الذي يسد حاجات الجوع لديها، وفي الوقت الذي تشعر بالحاجة إلى الطعام، وهي كذلك تتحرك للنكاح في أوقات محددة تتوازى مع الحاجة لبقاء النوع بالقدر الذي يمكنها من آداء وظيفتها في البيئة الطبيعية. أما الإنسان ـ الذي ابتلاه الله بحرية الاختيار والتفكير فإن سلوكه مرتبط بتوازن أداتي الاختيار والتفكير: أي الإرادة والعقل. ولذلك حين يصيب الاضطراب هاتين الأداتين فإن الإنسان يأكل أكثر من الكمية التي يحتاجها وفي أوقات لا يحس بالجوع. وقد يأكل ويشرب ما يضره، وينكح لا لبقاء النوع واستمرار الذرية، وبوسائل وأشكال تتسبب في تدمير النوع وعقم منابعه؛ أي أنه قد ينزل عن مستوى السلوك الحيواني وينطبق عليه الوصف الإلهي القائل: ﴿أُولَٰئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَٰئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ ﴿١٧٩﴾﴾ [الأعراف:

١٧٩]. لذلك احتاج الجسم الإنساني إلى تنظيم حاجاته وتزكيتها بغية تحقيق هدفين اثنين: الأول، إباحة كل ما أحله الله للإنسان، والذي أحله الله هو الطيب النافع الذي يتفق مع قوانين الخلق ويوفر النمو والعافية للجسم وللنوع البشري الاستمرار ويمكن الإنسان من القيام بوظائفه التي خلق من أجلها. والثاني: منع كل ما حرمه الله على الإنسان. والذي حرمه الله هو الخبيث الضار الذي يصطدم بقوانين الخلق ويهدد نمو الجسم وعافيته ويتسبب بالأخطار التي تهدد بقاء النوع البشري. ويقعد الإنسان عن القيام بمسئولياته:

﴿يَسْئَلُونَكَ مَاذَآ أُحِلَّ لَهُمْ قُلْ أُحِلَّ لَكُمُ ٱلطَّيِّبَٰتُ﴾ [المائدة: ٤].

﴿وَيُحِلُّ لَهُمُ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ ٱلْخَبَٰٓئِثَ﴾ [الأعراف: ١٥٧]. والقاعدة الإسلامية في هذا المجال هي التزود للرحلة الإنسانية خلال مراحل النشأة والحياة والمصير دون إضرار بالنفس أو الآخرين. وإلى هذا يشير الرسول ﷺ: **«خيركم من لم يترك آخرته لدنياه، ولا دنياه لآخرته، ولم يكن كلاً على الناس»**[(١)].

والتوجيهات النبوية في ميدان تزكية الجسم راعت ظروف الفاقة والمشقة والمرض والأزمات التي تستوجب الرخصة في هذه التوجيهات. من ذلك قوله ﷺ: **«من لم يقبل رخصة الله عز وجل كان عليه من الذنوب مثل جبل عرفة»**.

وقال أيضاً:

«إن الله يحب أن تؤتى رخصه كما يكره أن تؤتى معصيته».

وعن عائشة رضي الله عنها قالت: رخص رسول الله ﷺ في أمر فتنزه عنه ناس من الناس، فبلغ ذلك النبي ﷺ فغضب حتى بان الغضب في وجهه ثم قال: **«ما بال أقوام يرغبون عما رخص لي فيه؟ فو الله لأنا أعلمهم بالله عز وجل وأشدهم له خشية»**[(٢)].

---

(١) الكاندهلوي، كنز العمال، حـ ٣، ص ٣٢٨.

(٢) مسند أحمد (تصنيف الساعاتي)، حـ ١٩، ص ١٧.

كذلك راعت التوجيهات النبوية حاجة الجسم إلى اللهو والترويح البريئين لإعطاء الجسم قسطاً من الاسترخاء والراحة وعدم قضاء الوقت كله في الصرامة والتوتر. من ذلك قوله ﷺ.

«خير لهو المؤمن السباحة، وخير لهو المرأة الغزل».

وقوله:

«اللهو في ثلاث: تأديب فرسك، ورميك القوس، وملاعبتك أهلك».

وقوله أيضاً:

«الهوا والعبوا: فإني أكره أن يرى في دينكم غلظة»[1].

والمقياس في براءة اللهو هو أن لا يتعدى اللهو سرور اللاهي ليلحق الأذى والألم بالآخرين من الناس ومن المخلوقات الأخرى. ولذلك منع الله التنابز بالألقاب والسخرية اللذين يسرّان فريقاً ويتسببان بالأذى لفريق آخر. كذلك راعت التوجيهات القرآنية والتطبيقات النبوية حاجات الذوق الجمالي عند إنسان التربية الإسلامية شريطة أن يوجهها المبدأ الأخلاقي. من ذلك قوله تعالى: ﴿ ۞ يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ خُذُواْ زِينَتَكُمۡ عِندَ كُلِّ مَسۡجِدٖ وَكُلُواْ وَٱشۡرَبُواْ وَلَا تُسۡرِفُوٓاْۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُسۡرِفِينَ ﴿٣١﴾ قُلۡ مَنۡ حَرَّمَ زِينَةَ ٱللَّهِ ٱلَّتِيٓ أَخۡرَجَ لِعِبَادِهِۦ وَٱلطَّيِّبَٰتِ مِنَ ٱلرِّزۡقِۚ قُلۡ هِيَ لِلَّذِينَ ءَامَنُواْ فِي ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَا خَالِصَةٗ يَوۡمَ ٱلۡقِيَٰمَةِۗ كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ ٱلۡأٓيَٰتِ لِقَوۡمٖ يَعۡلَمُونَ ﴿٣٢﴾ ﴾ [الأعراف: ٣١ ـ ٣٢].

وروي عن النبي ﷺ أنه قال: لا يدخل الجنة من كان في قلبه مثقال ذرة من كبر. فقال رجل: إن الرجل يحب أن يكون ثوبه حسناً ونعله حسناً. قال: إن الله جميل يحب الجمال. الكبر بطر الحق وغمط الناس[2]. أي احتقارهم وازدراؤهم.

وفي رواية أخرى:

---

(١) الكاندهلوي، كنز العمال، حـ ١٥، ص ٢١١.

(٢) مسلم، (المنذري)، مختصر صحيح مسلم، ص ١، ص ٢٠.

عن سواد بن عمرو الأنصاري قال: قلت يا رسول الله إني رجل حُبب إلي الجمال وأعطيت منه ما ترى، فما أحب أحداً أن يفوقني في شسع نعلي ـ أو قال شراك نعلي ـ أفمن الكبر ذاك؟ قال: لا. قلت: فما الكبر يا رسول الله؟ قال: من سفه الحق وغمط الناس[1]. أي انتقص الحق واحتقر الناس.

ويدخل في هذه التوجيهات الجمالية التنفير من القذارة والرثاثة وشعث الهيئة واللباس والأثاث واصطناع الزهد والخشوع في الأشكال دون الأحوال. من ذلك قول عمر بن الخطاب حين نظر إلى شاب قد نكس رأسه: يا هذا، ارفع رأسك فإن الخشوع لا يزيد على ما في القلب:

ولقد علّق القرطبي على هذه الحادثة بقوله: فمن أظهر الناس خشوعاً فوق ما في بطنه فإنما أظهر نفاقاً على نفاقه. ثم دعم تعليقه هذا بقول إبراهيم النخعي: «ليس الخشوع بأكل الخشن ولبس الخشن وتطأطؤ الرأس، لكن الخشوع أن ترى الشريف والدنيء في الحق سواء، وتخشع لله في كل فرض افترض عليك[2].

واعتماد هذه المبادىء التربوية كلها يوجه إلى الموقف الذي يجب أن يتخذه منهاج التربية الإسلامية من برامج الرياضة المعاصرة مثل مصارعة الثيران أو المصارعة البشرية وغيرهما من أشكال الرياضة المؤذية العنيفة التي لا هدف إنساني وراءها، والموقف الذي يجب اتخاذه من أشكال الفن والأزياء ووسائل الترفيه. ويوجب على المتخصصين في جميع هذه الميادين أن يملؤوا الفراغ القائم في المجتمعات الإسلامية بألوان الرياضة الإسلامية والفنون الإسلامية وأشكال الترفيه الإسلامي التي يجب أن يتوازن فيها المبدأ الأخلاقي مع الذوق الجمالي حتى لا تبقى هذه المجتمعات في معاناة خطيرة مدمرة في ميزان المدفوعات التربوية والفكرية والفنية والرياضية وغيرها[3].

---

(١) الطبراني، **المعجم الكبير**، حـ ٧، ص ١١٣، رقم ٦٤٧٧.

(٢) القرطبي، **التفسير** (البقرة: ٤٦)، حـ ١، ص ٢٥٥.

(٣) للاطلاع على تفاصيل ـ توازن المبدأ الأخلاقي مع الذوق الجمالي ـ راجع كتاب =

ب ـ تزكية البيئة العامة

تزكية البيئة العامة هي الميدان الثاني من ميادين ـ منهاج التزكية ـ. والمقصود بالبيئة العامة معناها الشامل: أي البيئة الطبيعية وما يجري فيها من نشاطات إنسانية تحتوي على مجموعة الاعتقادات والأعراف والتقاليد والعادات والنظم والسياسات، وشبكة العلاقات الاجتماعية والمؤسسات التي تفرزها حضارة ما وترعاها عبر الزمان والمكان.

وأهمية هذه التزكية تتمثل في الأسباب التالية:

السبب الأول: أثر البيئة العامة في صلاح سلوك الأفراد أو فساده. ذلك أن السلوك هو ثمرة التفاعل بين الإنسان والبيئة العامة المحيطة في لحظة معينة. ولذلك قال ﷺ: «**ما من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يُمجسانه**»[(١)]. والحديث ركز على الأبوين لأن اتجاهات السلوك ومساراته المستقبلية غالباً ما تتشكل في مرحلة الطفولة عندما يكون تأثير البيئة الأسرية أقوى المؤثرات الموجودة في البيئة المحيطة.

والسبب الثاني: هو ضعف النفس الإنسانية بشكل عام أمام مؤثرات البيئة المحيطة، لأن النفس فيها ميل للراحة والتثاقل عن مواجهة المشكلات والتردد إزاء التحديات. وهي طيّعة إلى درجة تمكن مؤثرات البيئة والتربية السلبية أن تطمسها وتضعف عوامل الفطرة الخيّرة فيها حتى تحولها إلى خلية سرطانية تشيع الفساد وتنشر الفتنة[(٢)]. وإلى هذا الضعف يشير قوله تعالى: ﴿وَخُلِقَ ٱلْإِنسَٰنُ ضَعِيفًا ﴿٢٨﴾﴾ [النساء: ٢٨]. وقوله كذلك: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا ٱلْأَمَانَةَ عَلَى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ

= اتجاهات معاصرة في التربية الأخلاقية ـ للمؤلف.

(١) البخاري، **الصحيح**، كتاب الجنائز، وكتاب التفسير.
مسلم، **الصحيح**، كتاب القدر.

(٢) Abraham H. Maslow, *Motivation and Personality*, PP. vii - xviii.

﴿وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا ۝٧٢﴾ [الأحزاب: ٧٢].

والسبب الثالث: أن الإنسان يتوجه إلى البيئة المحيطة لإشباع سلم حاجاته المختلفة. فهو يتوجه إلى البيئة الطبيعية للحصول على حاجاته الأساسية في الغذاء والكساء والمأوى، ويتوجه إلى البيئة الاجتماعية للحصول على حاجاته في الأمن والانتماء والحب والاحترام، ويتوجه إلى البيئة الدينية للحصول على إجابات أسئلته المتعلقة بالنشأة والحياة والمصير، ويتوجه إلى البيئة الثقافية لتحقيق حاجاته في الإنجاز والإبداع المؤدية إلى تحقيق الذات. وهكذا في كل حاجة من سُلّم الحاجات الكامنة في خلق الإنسان وتكوينه. لذلك لا تكون تزكية الفرد فاعلة نافعة إلا إذا تكاملت مع تزكية البيئة العامة. أما تفاصيل هذه التزكية فهي كما يلي:

١ ـ تزكية البيئة الدينية

المحور الرئيس في تزكية البيئة الدينية هو تنمية «التوحيد» وتطبيقاته في ميادين الحياة المختلفة ثم تطهيرها من مظاهر «الصنمية» التي انحدرت من الجيل السابق أو الأجيال السالفة. وإلى هذه التزكية يشير قوله تعالى: ﴿وَوَيْلٌ لِّلْمُشْرِكِينَ ۝٦ الَّذِينَ لَا يُؤْتُونَ الزَّكَاةَ﴾ [فصلت: ٦ ـ ٧]. ولقد ذكر ابن يتيمة أن الزكاة المقصودة هنا هي تزكية العقل والإرادة من التوجه لغير الله في الاعتقاد والطاعة، وأن هذه هي حقيقة لا إله إلا الله[1].

والتوحيد في حقيقته يعني توحيد الله بالطاعة والولاء. وتتجسد الطاعة ـ في التطبيقات العملية ـ من خلال تربية الناشئة على الاهتداء بتعاليم الله في ميادين الحياة المختلفة، وتشكيل تقاليد اليافعة ونظمها وفنونها وشبكة العلاقات الاجتماعية فيها لتكون ترجمة عملية لطاعة الله المشار إليها. وأما الولاء فيجسده

---

(١) ابن تمية، **الفتاوى**، **كتاب السلوك**، جـ١٠، ص ٩٧.

ـ عملياً ـ تفضيل مرادات الله على مرادات غيره، والانتماء إليه دون العصبيات المختلفة، ومحبته وحمده دون سواه. أما ـ الصنمية ـ فأساسها ثلاثة أصول: الأول «دعّ» الأقوياء للضعفاء: أي سلبهم حرياتهم وقهرهم والتسلط عليهم. والثاني، سلبهم ممتلكاتهم والاستئثار بمصادر العيش دونهم. والثالث تشكيل عقولهم وإراداتهم ليصبح الدع والسلب المشار إليهما جزءاً من معتقداتهم وقيمهم ونظم حياتهم. وإلى الأصلين الأول والثاني يشير قوله تعالى: ﴿أَرَءَيْتَ ٱلَّذِى يُكَذِّبُ بِٱلدِّينِ ۝١ فَذَٰلِكَ ٱلَّذِى يَدُعُّ ٱلْيَتِيمَ ۝٢ وَلَا يَحُضُّ عَلَىٰ طَعَامِ ٱلْمِسْكِينِ ۝٣﴾ [الماعون: ١ ـ ٣]. ولقد عرف عبد الله بن عباس «اليتيم» في رسالة أجاب بها عن أسئلة وجهت إليه فقال: «... وكتبت تسألني متى ينقضي يتم اليتيم؟ لعمري إن الرجل تنبت لحيته، وإنه لضعيف الأخذ لنفسه، ضعيف العطاء منها، فإذا أخذ لنفسه من صالح ما يأخذ الناس فقد ذهب عنه اليتم» وعلق النووي على ذلك بقوله: «إن حكم اليتيم لا ينقضي بمجرد البلوغ ولا بعلو السن»[1]. وبذلك تكون الجماهير المستضعفة أيتاماً. فمن سلبهم حرياتهم وتسلط عليهم واستولى على مقدراتهم فهو مكذب بالدين. أما الأصل الثالث فيشير إليه قوله تعالى: ﴿وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يَتَّخِذُ مِن دُونِ ٱللَّهِ أَندَادًا يُحِبُّونَهُمْ كَحُبِّ ٱللَّهِ﴾ [البقرة: ١٦٥]. ولقد فسر ابن عباس هذه الآية بقوله: المراد بالأنداد الرؤساء المتبعون يطيعونهم في معاصي الله»[2]. فإذا رضيت الجماهير بالاستلاب المشار إليه في الأصلين الأول والثاني وآمنت بشرعيته ودانت بالولاء له وقدمت الجنود الذي يحمونه فقد اقترفت أيضاً التكذيب بالدين.

وبذلك تكون ـ الصنمية ـ **هي تخلي الأفراد والجماعات عن حرياتهم في التفكير والتعبير والاختيار، وعن ممتلكاتهم التي رزقهم الله إياها من أجل مخلوق آخر ثم التوسل إليه ليرد بعضاً منها إليهم.**

---

(١) مسلم، **الصحيح** (شرح النووي)، باب النساء الغازيات، حـ ١٢، ص ١٩١.
(٢) القرطبي، التفسير (البقرة ـ ١٦٥)، حـ ٢، ص ١٣٧.

ويطلق القرآن على الأقوياء الذين يغتصبون الحريات والممتلكات اسم «الطغاة» وذلك عند أمثال قوله تعالى: ﴿ اذْهَبَا إِلَىٰ فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَىٰ ﴿٤٣﴾ ﴾ [طه: ٤٣]. وقوله: ﴿ فَأَمَّا مَن طَغَىٰ ﴿٣٧﴾ وَآثَرَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا ﴿٣٨﴾ فَإِنَّ الْجَحِيمَ هِيَ الْمَأْوَىٰ ﴿٣٩﴾ وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهَى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَىٰ ﴿٤٠﴾ فَإِنَّ الْجَنَّةَ هِيَ الْمَأْوَىٰ ﴿٤١﴾ ﴾ [النازعات: ٣٧ ـ ٤١] ويتكرر مصطلح ـ الطغيان ـ ومشتقاته في (٣٩) موضع من القرآن.

ويطلق القرآن على الضعفاء الذين يذعنون لهذا الاغتصاب اسم «المستضعفين» وذلك عند أمثال قوله تعالى: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ تَوَفَّاهُمُ الْمَلَائِكَةُ ظَالِمِي أَنفُسِهِمْ قَالُوا فِيمَ كُنتُمْ قَالُوا كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ فِي الْأَرْضِ ﴾ [النساء: ٩٧]. وقوله: ﴿ وَلَوْ تَرَىٰ إِذِ الظَّالِمُونَ مَوْقُوفُونَ عِندَ رَبِّهِمْ يَرْجِعُ بَعْضُهُمْ إِلَىٰ بَعْضٍ الْقَوْلَ يَقُولُ الَّذِينَ اسْتُضْعِفُوا لِلَّذِينَ اسْتَكْبَرُوا لَوْلَا أَنتُمْ لَكُنَّا مُؤْمِنِينَ ﴿٣١﴾ ﴾ [سبأ: ٣١]. وواضح من الآيتين أن القرآن يصم كلاً من الطغاة والمستضعفين بالظلم، لأن الطغاة يظلمون غيرهم، والمستضعفين يظلمون أنفسهم.

ولتصبح علاقة ـ الطغيان والاستضعاف ـ علاقة مبررة نفسياً واجتماعياً، تفرز الثقافات والقيم التي تقوم على هذه العلاقة رموزاً وشعارات وقوانين يكفر ـ أي يخفي ـ الطغاة من خلالها سلطانهم ويبرر المستضعفون بواسطتها استضعافهم. كذلك تنصب هذه الثقافات «سدنة» يُضفون على العلاقة الصنمية صفة الشرعية والتقديس ليستمتع بها الطغاة وليستمرئها المستضعفون ولتحترمها الناشئة، ولتحافظ عليها الأجيال.

ويطلق القرآن الكريم على الطغاة الذين يجري التنازل لهم عن الحريات والممتلكات اسم ـ الآلهة ـ وعلى الرموز والشعارات التي يجسد الآلهة الطغاة من خلالها ألوهيتهم وسلطانهم اسم ـ الأصنام ـ. وعلى السدنة الذين يسبغون الشرعية والتقديس على علاقة الصنمية اسم ـ السحرة ـ. وعلى الأكثرية المستضعفة التي تستمرىء الاستضعاف اسم «المشركين».

واستحكام علاقة الصنمية له مضاعفات مدمرة: فهي تفسد فطرة الإنسان وتنتقص إنسانيته وتؤدي إلى سقوطه من منزلته بين المخلوقات، وتفسد أخلاقه وعقله وذوقه. وقد تتصاعد مضاعفات الصنمية والشرك فتتحول إلى نوع من مرض السادية حيث يتلذذ الطغاة بانتهاك إنسانية المستضعفين، ويستمرىء المستضعفون اغتصاب حرياتهم وسلب ممتلكاتهم وتدمير إنسانيتهم ويحيلون هذا الاستمراء إلى آداب من المدح والنجيب، وأغاني الإطراء والشكوى، وفنون الحزن والمآسي، ويسجن بعضهم بعضاً، ويتجسس بعضهم على بعض في الوقت الذين يستمرون في التلوى تحت مظالم الآلهة الأنداد، والتوسل إليهم لتلبية الحد الأدنى من حاجاتهم الجسدية وممارسة الصبر اللامتناهي على الانتهاكات التي تنزل بهم. وبسبب هذا المصير المأساوي كانت الحملة الشديدة في القرآن على الصنمية ومضاعفاتها. من ذلك قوله تعالى: ﴿وَمَن يُشْرِكْ بِٱللَّهِ فَكَأَنَّمَا خَرَّ مِنَ ٱلسَّمَآءِ فَتَخْطَفُهُ ٱلطَّيْرُ أَوْ تَهْوِى بِهِ ٱلرِّيحُ فِى مَكَانٍ سَحِيقٍ ﴿٣١﴾﴾ [الحج: ٣١]. وقوله: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَغْفِرُ أَن يُشْرَكَ بِهِۦ وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَٰلِكَ لِمَن يَشَآءُ ۚ وَمَن يُشْرِكْ بِٱللَّهِ فَقَدِ ٱفْتَرَىٰٓ إِثْمًا عَظِيمًا ﴿٤٨﴾﴾ [النساء: ٤٨]. وبسببه أيضاً كان دعاء إبراهيم عليه السلام: ﴿رَبِّ ٱجْعَلْ هَٰذَا ٱلْبَلَدَ ءَامِنًا وَٱجْنُبْنِى وَبَنِىَّ أَن نَّعْبُدَ ٱلْأَصْنَامَ ﴿٣٥﴾﴾ [إبراهيم: ٣٥].

ومن هنا ـ أيضاً ـ كانت السخرية الإلهية من المستضعفين الصنميين الذين يتخلون عن حرياتهم وممتلكاتهم للآلهة الأنداد طمعاً في نصرتهم ونوالهم مع أنهم هم جندهم الذين يحرسونهم، وبقوتهم يعزون ويذلون، ويحيون ويميتون، ويصنعون وينجزون، ثم يدّعون ذلك لأنفسهم: ﴿وَٱتَّخَذُوا۟ مِن دُونِ ٱللَّهِ ءَالِهَةً لَّعَلَّهُمْ يُنصَرُونَ ﴿٧٤﴾ لَا يَسْتَطِيعُونَ نَصْرَهُمْ وَهُمْ لَهُمْ جُندٌ مُّحْضَرُونَ ﴿٧٥﴾﴾ [يس: ٧٤ ـ ٧٥].

ولقد ناقش عالم النفس الشهير ـ إيرك فروم ـ خطورة هذه الصنمية التي أطلق عليها اسم الاغتراب ـ Alienation ـ فذكر إن الاغتراب هو اغتراب الإنسان عن نفسه وإنسانيته بحيث تصبح أفعاله التي يقوم بها هي سيده الذي يطيعه أو

ربما يعبده... وذكر أن الاغتراب بهذا المعنى ورد على لسان أنبياء التوحيد الذين لم يقتصروا على شجب عبادة الأصنام وتعدد الآلهة فحسب، وإنما شجبوا اغتراب النفس حيث يصرف الإنسان طاقاته الفنية في نحت صنم ثم يرتد ليعبد ما عملت يداه. وأضاف إن هذه ظاهرة توجد عند الخضوع المطلق لقائد سياسي أو نظام حكم يقوم برضى المحكومين ودعمهم وقوتهم ثم يتحول إلى صنم يأمل المحكومون الذين منحوه القوة والدعم أن يعيد لهم بعض ما منحوه من خلال الخضوع له والتسبيح بحمده[(١)].

ولقد تطورت الأصنام ـ أو الرموز والشعارات المجسدة لعلاقات الصنمية ـ بتطور الوعي البشري ـ ومظاهر الحياة الإنسانية. ففي طور ما كانت الأصنام ظواهر طبيعية وجمادات كالشمس والقمر والكواكب والأنهار والحجارة والنصب المنحوتة لعلاقتها بالزراعة والمناخ ومواسم السنة والبناء. وفي طور آخر كانت الأصنام حيوانات وطيوراً وزواحف، وفي طور ثالث كانت الأصنام بشراً متوفين كالقياصرة والفراعنة والأباطرة والأكاسرة والأبطال العسكريين والرياضيين وأجداد القبيلة، والرجال الصالحين والنساء الجميلات. وجميع هذه الأشكال هي التي جاهد ضدها الرسل والأنبياء من قبل. وحين جاء رسول الإسلام قام بدورين اثنين: الأول إبطال فاعلية الأصنام القائمة المنحدرة من الماضي. والثاني: التحذير من أشكال الأصنام المستقبلية. وأولها ما أطلق عليه القرآن اسم ـ الأنداد ـ وذلك عند أمثال قوله تعالى: ﴿فَلَا تَجْعَلُوا لِلَّهِ أَندَادًا وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴿٢٢﴾﴾ [البقرة: ٢٢]. ولقد فسر عبد الله بن مسعود هذه الآية بقوله: «أي لا تجعلوا لله أكفاء من الرجال تطيعونهم في معصية الله»[(٢)]. وفسر قوله تعالى: ﴿ وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يَتَّخِذُ مِن دُونِ ٱللَّهِ أَندَادًا يُحِبُّونَهُمْ كَحُبِّ ٱللَّهِ ۖ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ أَشَدُّ حُبًّا لِّلَّهِ ﴾ [البقرة: ١٦٥]، أن الأنداد في هذا الموضع هم سادتهم الذين يطيعونهم

(١) Erich Fromm, *The Sane Society*, PP. 112 - 113.

(٢) الشوكاني، التفسير (البقرة ـ ٢٢)، حـ ١، ص ٥٠.

في معصية الله، ويطيعونهم كما يطيعون الله، إذا أمروهم أطاعوهم دون مناقشة أو استفسار[1]. وفسر قوله تعالى: ﴿إِذْ تَبَرَّأَ ٱلَّذِينَ ٱتُّبِعُوا۟ مِنَ ٱلَّذِينَ ٱتَّبَعُوا۟ وَرَأَوُا۟ ٱلْعَذَابَ وَتَقَطَّعَتْ بِهِمُ ٱلْأَسْبَابُ ﴿١٦٦﴾﴾ [البقرة: ١٦٦] أن المعنى هنا: تبرأت القادة من الأتباع[2].

وفي الحديث أن رجلاً قال للنبي ﷺ: «ما شاء الله وشئت: فأجابه النبي: **جعلتني لله نداً؟ ما شاء الله وحده؟**»[3].

وثاني الأصنام ما أطلق عليه القرآن اسم ـ الأرباب ـ وذلك عند أمثال قوله تعالى: ﴿وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا﴾ [آل عمران: ٦٤]. ولقد فسرها الطبري بأن الربوبية المقصودة هنا هي أن يطيعوا سادتهم وقادتهم في غير عبادة الله، وإن لم يصلوا لهم[4]. ومثله قوله تعالى: ﴿ٱتَّخَذُوٓا۟ أَحْبَارَهُمْ وَرُهْبَٰنَهُمْ أَرْبَابًا مِّن دُونِ ٱللَّهِ﴾ [التوبة: ٣١]. وعن عدي بن حاتم قال: أتيت النبي ﷺ وفي عنقي صليب من ذهب فسمعته يقول: اتخذوا أحبارهم ورهبانهم أرباباً من دون الله! قال: قلت يا رسول الله إنهم لم يكونوا يعبدونهم. قال: أجل، ولكن يحلون لهم ما حرم الله فيستحلونه، ويحرمون عليهم ما أحل الله فيحرمونه فتلك عبادتهم له»[5].

ومن الأصنام التي حذر منها الرسول ﷺ المال والجاه وزينة الأثاث والباس والإنغماس بثقافة الإنتاج والاستهلاك. من ذلك قوله ﷺ: «**لعن عبد الدينار، لعن عبد الدرهم**»[6]. وقوله: «تعس عبد الدينار، تعس عبد الدرهم، تعس

---

(١) الطبري، التفسير (البقرة ـ ١٦٥)، جـ٢، ص ٦٦.
(٢) الطبري، التفسير (البقرة ـ ١٦٦)، جـ٢، ص ٧٠.
(٣) البخاري، الأدب المفرد، والنسائي في السنن، وأحمد في المسند.
(٤) الطبري، التفسير (آل عمران ـ ٦٤)، جـ٣، ص ٣٠٤.
(٥) البيهقي، السنن الكبرى، جـ١٠، ص ١١٦.
(٦) الترمذي، السنن، والسيوطي، الجامع الصغير، جـ٢، ص ٤٠٩ رقم ٧٢٨٤.

عبد القطيفة، تعس عبد الخميصة، تعس وانتكس، وإذا شيك فلا انتقش، إنه أعطي منهما رضي، وإن منع سخط»[1].

وقياساً على ما تقدم يمكن القول إن رموز الأصنام والصنمية تتجسد في الوقت الحاضر في القيادات الدكتاتورية والأنظمة المطلقة، والأعلام الوطنية، وشعارات الصالح العالم، والشرعة الدولية، وغيرها من الشعارات والمؤسسات التي تبرر من خلالها، الأقليات الحاكمة المتسلطة، تدجين «الأكثريات» العالمية وسوقها في جيوش ضخمة تتقاتل وتموت في حروب طاحنة من أجل الهيمنة السياسية والاحتكارات الاقتصادية، وحشد هذه الأكثريات في أيام السلم في المصانع ودوائر العمل خدمةً لمصالح الأقليات المتسلطة المشار إليها.

ولما كان الأصل في الصنم أنه رمز الهوى الذي يتعصب له صاحبه ويعصب سمعه وبصره وعقله عن شهود النقص والضلال فيه[2]، فقد وضع الله سبحانه وتعالى ـ الهوى ـ في رأس قائمة الآلهة التي تنصبها الصنميات، وندد باتباع الهوى في ثلاثين موضع من القرآن. من ذلك قوله تعالى: ﴿أَفَرَءَيْتَ مَنِ ٱتَّخَذَ إِلَٰهَهُۥ هَوَىٰهُ وَأَضَلَّهُ ٱللَّهُ عَلَىٰ عِلْمٍ﴾ [الجاثية: ٢٣]. وفي الحديث: «ما تحت ظل سماء من إله يُعبد من دون الله أعظم عند الله من هوى متبع»[3].

كذلك أصاب التطور ـ السحر والسحرة ـ الذين يصوغون علاقات الصنمية ويسوّقون عبادة الأصنام. ففي طور معين كان السحرة كهنة يدّعون الإتصال بعالم الآلهة ويباركون الطغاة ويعظمونهم ويبررون سياساتهم ويبخرون مواكبهم وأحفالهم. وفي طور آخر صار السحرة ممخرقين يدّعون القدرة على إتيان المعجزات ويسحرون عيون الناس بسحرهم الحسي ويدجنونهم لخدمة الفراعنة المتألهين المتعالين. وفي طور ثالث صار السحرة قسساً وأساقفة رسميين يسبغون البركات على القياصرة والأباطرة والإقطاعيين ويمنحون صكوك الغفران لمن

(١) البخاري، الصحيح، كتاب الجهاد، وكتاب الرقاق.
(٢) الطبري، التفسير، حـ ٢، ص ١١٩.
(٣) الكاندهلوي، كنز العمال، حـ ٢، ص ٥٤٧.

والى سياساتهم ونفذ أوامرهم. وفي طور رابع صار السحرة شعراء وخطباء يسحرون الناس بسحر البيان وبلاغة الكلمة ومديح الآلهة ـ الأنداد والأرباب وتمجيدهم وهجاء خصومهم. وفي طور خامس صار السحرة فقهاء سلطة يسحرون العقول والإرادات بفتاويهم التي تحل سياسات الظالمين وتحرم مقاومتهم على المظلومين المستضعفين. وفي العصر الحاضر صار السحرة جمعيات وروابط من رجال القانون وعلماء النفس والاجتماع ومستشاري السياسة وخبراء التاريخ والتربية ورجال الإعلام والفن والثقافة الذين يتظافرون لاستثمار قوانين العلم لإمضاء علاقات الصنمية وتطبيقاتها في الطغيان والاستضعاف والعدوان ويسوّقون هذه العلاقة ويسبغون الصفة العلمية على سياسيات رجال القوة والنفوذ، ويجمّلون ممارساتهم وينسبون الصواب المطلق إلى إداراتهم.

والعصبيات هي المحاضن التي تولد الصنميات فيها وتنمو وتشتد، لأن «المثل الأعلى» الذي توجه إليه العصبيات يقوم على أمرين: هيمنة «أقلية طاغية» تحتكر صناعة القرار المتعلق بالحياة والمستقبل والمصير، وتستولي على موارد العيش والحياة. والثاني، وجود «أكثرية مستضعفة» تتخلى عن حرياتها وممتلكاتها، ثم تتحول إلى قطعان مدجنة، تؤمر فتطيع، وتُظلم فتصمت، وتضغط عليها «دوافع الحاجة» الجسدية فتتوسل إلى الأقلية المتسلطة لترد إليها بعضا مما تنازلت لها عنه.

ولقد أصاب التطور أشكال العصبيات المولدة للصنمية وحاضنتها. ففي طورما كانت العصبيات أسرية، وفي طور ثاني صارت العصبيات قبلية، ومن طور ثالث صارت إقليمية، وفي طور رابع صارت عصبية عرقية أو قارية وهكذا. كذلك تنوعت العصبيات بتنوع الميراث الثقافي. فهي عند الرومان وأحفادهم الغربيين المعاصرين تتجسد في «عصبية الرجل الأبيض» الذي يجبر الأعراق الأخرى للتنازل عن حرياتها وممتلكاتها ثم تتوسل إلى عواصم الغرب لتستعيد جزءاً مما تنازلت عنه تحت اسم «المعونات» و «المساعدات». وهي تتجسد عند الهنود بالعصبية الطبقية، وعند العرب والأفارقة ونظائرهم بالعصبية القبلية

وتوائمها من العصبيات الطائفية والمذهبية والحزبية.

وفي العادة تتغلب العصبيات الأكثر اتساعاً على العصبيات الأضيق ولاءاً، ولكن كلما كانت دائرة العصبية أكثر اتساعاً كانت آثارها في الطغيان والاستضعاف وإشاعة الصنمية أكبر حجماً وأكثر خطورة.

٢ ـ تزكية البيئة المعرفية

الإنسان مخلوق يعيش ويناضل من أجل اكتشاف معانٍ جديدة، ولذلك يكون المحور الرئيس في تزكية البيئة المعرفية هو تنمية الحرية الفكرية التي تمكن الإنسان من المرابطة عند أطراف الكون المشهود والاجتماع القائم للاجتهاد والتعرف على مجاهيل الكون المغيب والاجتماع المتجدد. ولكن المأساة هي أن الإنسان لا يشعر أن من حقه توليد المعاني الجديدة بعيداً عن موافقة قطيع البشر، مع أن هذه المعاني لا تتولد إلا من الأعماق المبدعة في داخل الفرد. وفي العادة يقف المجتمع من الفرد موقفين متناقضين: الأول، الطلب إلى الفرد إنتاج مفاهيم جديدة تبلور معنى الحق والصواب والخير والجمال لمواجهة التحديات والمشكلات التي يواجهها المجتمع. والثاني، مقاومة الأفكار الجديدة خوفاً من زعزعة مألوفاتهم وحياتهم المستقرة[1]. ولذلك لا يوفر نموذج الحرية الذي يطرحه البشر للفرد الفرصة الكاملة لاكتشاف المعاني الجديدة وتوليدها. أي أن النموذج البشري في الحرية والمعرفة هو نموذج غير ملائم للتقدم والرسوخ في فهم المعاني والقيم الجديدة وبلورتها.

ولذلك تكون المشكلة التي يواجهها ـ منهاج التزكية ـ في التربية الإسلامية

---

(١) أكثر ما يبدو هذا التناقض المأساوي في أقطار العالم الثالث ذات المجتمعات التي تنقسم إلى «نخبة متسلطة» و «أكثرية محكومة مدجنة». فهي تقيم المعاهد والجامعات وترسل البعثات الدراسية لإعداد المختصين والخبراء ليولدوا لها أفكاراً جديدة تساعدها على تلبية حاجاتها ومجابهة مشكلاتها، وتحقق لها التقدم والنمو. ولكنها ـ في نفس الوقت ـ تكبت الحريات، وتقيم مراكز الرصد وتبث العيون لمراقبة الأفكار الجديدة ومنعها من الظهور والانتشار والإسهام في تغيير الأوضاع القائمة التي تكرس الجمود والتخلف والضعف.

هي تحرير الفرد من تبعية القطيع وتغلبه على ترغيبهم وترهيبهم ولا يتم ذلك إلا من خلال تحرر الإنسان من استعباد المعاني والأفكار والقيم والعادات والتقاليد الشائعة بين الآخرين. وحين ينفصل الإنسان الحر عن القطيع البشري فإنه يحتاج إلى من يدعمه ويؤيده دون أن يقيده أو يمسكه في حدود الكون المخلوق. ولذلك يجد الإنسان نفسه وحيداً في هذا الوجود. وهذه هي حال ـ الوجودي ـ التي عبر عنها الفيلسوف سارتر وغيره من فلاسفة الوجودية.

والتوحيد الإسلامي هو الوحيد الذي يحرر الإنسان من التبعية للمخلوقات ويساعده على الاستمرار في هذا التحرر وصعود أعلى درجاته لأن الإنسان في سعيه للحصول على الدعم المشار إليه إما أن يلجأ إلى الله أو إلى الصنم وليس هناك حالة ثالثة.

والسؤال الذي نطرحه: لماذا كان ـ الله ـ هو الوحيد الذي لا يقيد حرية الإنسان التي يحتاجها خلال سيره للبحث عن المعاني دون قيد وبدون قوة مضادة كما هي عادة البشر الذين يخافون من الأفكار الجديدة؟ الجواب هو أن الله هو الوحيد الذي ليس له وجود مادي ملموس لأنه ليس كمثله شيء، ولأن زيادة علم الإنسان تزيد من محبته لله، ولأن علم الله علم مطلق لا يمكن الإحاطة به. ولذلك فالاتصال بالله يبقى الإنسان في سفر دائم نحو المعاني. وهذا ما يجعل التصور الإسلامي للوجود أكثر دعماً للحرية المثالية المنشودة. والتطبيق العملي لهذه الحرية هي الحض على التفكر والاجتهاد والثواب عليه سواء أصاب المجتهد أم أخطأ، ومحاربة التقليد والجمود والآبائية ولو كانت في الدين والعبادة.

ولكن الذي يحدث في واقع الحياة العملية أن فئات ممن ينتسبون إلى الدين ويتعلمون الكتاب دون تزكية من قيم العصبيات القبلية والعرقية والطائفية يطلون هذه العصبيات بطلاء إسلامي ويتعصبون للآباء ـ كما كان القبليون الجاهليون يتعصبون للأجداد ـ وينسبون إليهم العصمة ويرفعون «فهمهم» للكتاب والسنة إلى مستوى الكتاب والسنة وينسبون إلى هذه الفهم الصلاحية لكل زمان

ومكان ويشيعون تطبيقات هذه العصبية الدينية في الحياة العلمية والتربوية والاجتماعية ويتسببون في بروز العصبيات المذهبية وما يصاحبها من مضاعفات الجمود والتخلف والفرقة والضعف. ولذلك يجد ـ منهاج التزكية ـ نفسه أمام مسئوليتين اثنين: الأولى تطهير عقول المتعلمين من هذه المعوقات والمشوشات المعرفية. والثانية تنقية البيئة المحيطة من مضاعفات هذه العوائق. لأن هذه التزكية هي التي توفر لإنسان التربية الإسلامية التحرر والانعتاق من أغلال الماضي وآصار الحاضر. وبدون هذه الحرية يقع الإنسان ضحية الاسترقاق والانحراف والفساد وتنحرف مناهج المعرفة لتسجن نفسها في الجري وراء الإنتاج والاستهلاك. وهذا هو ما حدث في التربية الحديثة التي اتجهت في تطبيقات الحرية إلى خدمة المجتمع الصناعي ـ التجاري الذي انتهى بالإنسان إلى الاسترقاق الذي يشرف عليه العلم وتوجهه تطبيقات التكنولوجيا.

٣ ـ تزكية البيئة السياسية

للبيئة السياسية دور هام في سلوك الأفراد وعلاقات الجماعات وتشكيل اتجاهاتهم النفسية وأخلاقهم الاجتماعية. فإذا اتصفت هذه البيئة بالصلاح والحكمة استقامت الممارسات وصفت الاتجاهات وحسنت العلاقات.

وأول عناصر البيئة السياسية الصالحة التي يركز عليها منهاج التزكية هو ـ العدل ـ لأن العدل هدف رئيس في الرسالات الإلهية، ومن أجله أنزل الله كتبه وأرشد إلى الميزان ليكون الأداة التنفيذية للعدل في الحياة العملية، وخلق الحديد ليصنع منه السلاح الذي يحرس العدل، ولتقام منه الصناعات التي ترتقي بحياة الناس في مجتمعات العدل.

﴿لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِٱلْبَيِّنَٰتِ وَأَنزَلْنَا مَعَهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْمِيزَانَ لِيَقُومَ ٱلنَّاسُ بِٱلْقِسْطِ ۖ وَأَنزَلْنَا ٱلْحَدِيدَ فِيهِ بَأْسٌ شَدِيدٌ وَمَنَٰفِعُ لِلنَّاسِ وَلِيَعْلَمَ ٱللَّهُ مَن يَنصُرُهُۥ وَرُسُلَهُۥ بِٱلْغَيْبِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ قَوِىٌّ عَزِيزٌ ﴿٢٥﴾﴾ [الحديد: ٢٥].

ولأهمية العدل قرن الله تعالى بين جريمة الذين يقتلون الأنبياء وبين جريمة

الذين يقتلون دعاة العدل وتوعد الطرفين من القتلة بالعذاب الأليم:

﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ يَكْفُرُونَ بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِ وَيَقْتُلُونَ ٱلنَّبِيِّـۧنَ بِغَيْرِ حَقٍّ وَيَقْتُلُونَ ٱلَّذِينَ يَأْمُرُونَ بِٱلْقِسْطِ مِنَ ٱلنَّاسِ فَبَشِّرْهُم بِعَذَابٍ أَلِيمٍ ﴿٢١﴾ أُو۟لَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ حَبِطَتْ أَعْمَٰلُهُمْ فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْـَٔاخِرَةِ وَمَا لَهُم مِّن نَّٰصِرِينَ ﴿٢٢﴾ ﴾ [آل عمران: ٢١ ـ ٢٢].

ولقد عرف ابن تيمية العدل بأنه وضع الشيء في موضعه، وأن الظلم هو وضع الشيء في غير موضعه. ولذلك كان العدل جماع الحسنات وكان الظلم جماع السيئات(١).

وتتكرر الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي تأمر بالعدل وتشيد به وتبشر العادلين باحتلال المنزلة الأولى في الدنيا والآخرة. ففي القرآن الكريم يتكرر ذكر العدل في (٢٧) موضع من ذلك قوله تعالى:

﴿ ۞ إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُ بِٱلْعَدْلِ وَٱلْإِحْسَٰنِ ﴾ [النحل: ٩٠].

﴿ وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحْكُمُوا۟ بِٱلْعَدْلِ ﴾ [النساء: ٥٨].

ومثل العدل مرادفه ـ القسط ـ الذي تكرر ذكره في (٢٥) موضع منها قوله تعالى:

﴿ وَإِنْ حَكَمْتَ فَٱحْكُم بَيْنَهُم بِٱلْقِسْطِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُقْسِطِينَ ﴿٤٢﴾ ﴾ [المائدة: ٤٢].

﴿ ۞ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ كُونُوا۟ قَوَّٰمِينَ بِٱلْقِسْطِ شُهَدَآءَ لِلَّهِ ﴾ [النساء: ١٣٥].

أما في الحديث النبوي فإن الدعوة إلى العدل والإشارة به والتبشير بمنافعه تفوق الحصر. من ذلك قوله ﷺ:

«المقسطون عند الله يوم القيامة على منابر من نور على يمين الرحمن،

---

(١) ابن تيمية، الفتاوى، توحيد الألوهية، حـ ١، ص ٨٦.

وكلتا يديه يمين. الذين يعدلون في حكمهم وأهليهم وما وُلوا»[1].

«سبعة يظلهم الله بظله يوم لا ظل إلا ظله: إمام عادل، وشاب نشأ في طاعة الله. . . الحديث»[2].

«إن أحب الناس إلى الله يوم القيامة وأقربهم مجلساً إمام عادل. وأبغض الناس إلى الله يوم القيامة وأشدهم عذاباً إمام جائر»[3].

«ما من أمير عشرة إلا وهو يؤتى به يوم القيامة مغلولاً حتى يفكه العدل أو يوبقه الجور»[4].

«ثلاثة لا ترد دعوتهم: الإمام العادل، والصائم حتى يفطر، ودعوة المظلوم تحمل على الغمام وتفتح لها أبواب السماء ويقول الرب: وعزتي لأنصرنك ولو بعد حين»[5].

ولذلك كان التحذير الشديد من إسناد الأمور إلى من تقصر نفوسهم أو قدراتهم أو اتجاهاتهم عن إمضاء العدل وتحقيقه، من ذلك قوله ﷺ:

«من استعمل عاملاً من المسلمين وهو يعلم أن فيهم أولى بذلك منه ـ وأعلم بكتاب الله وسنة نبيه فقد خان الله ورسوله وجميع المسلمين»[6].

«ويل للأمراء وويل للعرفاء وويل للأمناء. ليتمنين أقوام يوم القيامة أن نواصيهم معلقة بالثريا يتخلخلون بين السماء والأرض وأنهم لم يلوا عملاً».

والأمراء: هم ولاة السياسة والحكام. أما العرفاء فهم قادة الجيوش والعسكر.

---

(١) البيهقي، السنن الكبرى، حـ ١٠، ص ٨٧ ـ ٨٨ نقلاً عن صحيح مسلم.
(٢) البخاري، الصحيح، باب الأذان، باب الزكاة.
(٣) البيهقي، السنن الكبرى، حـ ١٠، ص ٨٨.
(٤) البيهقي، السنن الكبرى، حـ ١٠، ص ٩٦.
(٥) البيهقي، المصدر نفسه، ص ٨٨.
(٦) البيهقي، السنن الكبرى، حـ ١٠، ص ١١٨.

وأما الأمناء فهم الإداريون كولاة المال ووزراء الاقتصاد[1]. كذلك لا يجوز إعطاء الحكم أو الولاية لمن حرص عليهما واجتهد لنيلهما، لقوله ﷺ:

«إنا والله لا نولي هذا العمل أحداً سأله ولا أحداً حرص عليه»[2].

وعن ابن مسعود رضي الله عنه أن كان يقول: لأن أقضي يوماً وأوافق فيه الحق. والعدل أحب إلي من غزو سنة أو قال مائة يوم[3].

وكانت وصية الخليفة عمر بن الخطاب للمسلمين عند طعنه قوله لهم:

«يا معشر المسلمين إني لا أخاف الناس عليهم. إنما أخافكم على الناس. إني قد تركت فيكم اثنين لن تبرحوا بخير ما لزمتموهما: العدل في الحكم، والعدل في القسم. وإني تركتكم على مثل مخرفة النعم إلا أن يعوج قوم فيعوج بهم»[4].

وقال الطبري في تفسير قوله تعالى: ﴿ وَقَالَ لَهُمْ نَبِيُّهُمْ إِنَّ ٱللَّهَ قَدْ بَعَثَ لَكُمْ طَالُوتَ مَلِكًا ۚ قَالُوٓا۟ أَنَّىٰ يَكُونُ لَهُ ٱلْمُلْكُ عَلَيْنَا وَنَحْنُ أَحَقُّ بِٱلْمُلْكِ مِنْهُ وَلَمْ يُؤْتَ سَعَةً مِّنَ ٱلْمَالِ ۚ قَالَ إِنَّ ٱللَّهَ ٱصْطَفَىٰهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُۥ بَسْطَةً فِى ٱلْعِلْمِ وَٱلْجِسْمِ ۖ وَٱللَّهُ يُؤْتِى مُلْكَهُۥ مَن يَشَآءُ ۚ وَٱللَّهُ وَٰسِعٌ عَلِيمٌ ﴿٢٤٧﴾ ﴾ [البقرة: ٢٤٧]. قال إن القوم اعترضوا على ملك طالوت لأنه لا يتحقق فيه شرطان: الأول، النسب أي أنه من أسرة ليس فيها ملك ولا نبوة. والثاني عدم الثراء. فجاءهم الرد الإلهي أن مقياس الله ثلاثة أمور: الأول التقوى وهو ما يشير إليه اصطفاء الله لطالوت. والثاني وفرة العلم بالقيادة ومتطلباتها. والثالث وفرة القوة الجسمية التي تمكنه من القيام بمسئولياته[5].

---

(١) البيهقي، السنن الكبرى، حـ ١٠، ص ٩٧.
(٢) المصدر السابق، ص ١٠٠.
(٣) المصدر السابق، ص ٨٩.
(٤) المصدر السابق، ص ١٣٤.
(٥) الطبري، التفسير (البقرة ـ ٢٤٧)، حـ ٢، ص ٦٠١.

ومثلما يحتاج منهاج التزكية إلى تعميق الإيمان بالعدل فإنه يحتاج إلى تعميق النفور من الظلم وتطهير البيئة السياسية من الولاء للظالمين. ويتكرر النهي عن الظُلم في مئات المواضع من القرآن الكريم والحديث الشريف. وفي الحديث القدسي يقول الله تعالى:

«يا عبادي إني حرمت الظلم على نفسي وجعلته بينكم محرماً فلا تظالموا»[1].

ويقول ﷺ:

«من أعان ظالماً ليدحض بباطله حقاً فقد برئت منه ذمة الله وذمة رسوله»[2].

«من مشى مع ظالم ليعينه وهو يعلم أنه ظالم فقد خرج من الإسلام»[3].

«إن الله لا يقدس أمة لا يأخذ الضعيف حقه من القوى وهو غير متعتع».

وفي رواية: **«إن الله لا يترحم على أمة لا يأخذ الضعيف فيهم حقه غير متعتع»**[4].

ومن أمثال هذه الأحاديث اشتق أبو حامد الغزالي بحثاً كاملاً في كتابه ـ إحياء علوم الدين ـ أسماه «أعوان الظلمة» حرم فيه الوظيفة في دولة أو أنظمة حكومية تتصف بالظلم سواء أكانت وظائف دينية أو مدينة أو عسكرية. كما حرم استعمال أدوات الظلمة، والتجارة في أسواقهم، والصلاة في المساجد التي ينيها الظلمة.

وانطلاقاً مما مر يبدو واضحاً أن التوجيهات الإلهية والنبوية المتعلقة بإحقاق العدل وتجنب الظلم تضع على التربية الإسلامية ـ ومنهاج التزكية ـ فيها

---

(١) صحيح مسلم، كتاب البر.

(٢) السيوطي، صحيح الجامع الصفير، تحقيق الألباني، حديث رقم ٦٠٤٨.

(٣) الطبراني، المعجم الكبير، حـ ١، ص ٢٢٢.

(٤) البيهقي، السنن الكبرى، حـ ١٠، ص ٩٣ ـ ٩٤.

مسئولية كبرى في إفراز علوم سياسية وأدارية واجتماعية تحدد موقف الإسلام والأمة مما انحدر في التاريخ الإسلامي وما زال قائماً من قضايا وأمور تتعلق بتولي المناصب والوظائف، وتحدد شروط التقوى. والمهارات، والقدرات العقلية والنفسية والجسدية اللازمة لكل من يلي منصباً ابتداء من مختار القرية أو رئيس البلدية حتى رئاسة الدولة، وبلورة مواصفات المؤسسات اللازمة لكل عمل. فهذه كلها قضايا تمزق الأمة وتشيع الفتنة ـ إن جرت ـ حسب عصبيات المولد ومقاييس النفوذ والجاه. وفي تفسير قوله تعالى: «إن الذين عند الله الإسلام، وما اختلف الذين أوتوا الكتاب إلا من بعد ما جاءهم العلم بغياً بينهم» قال الطبري: بغياً أي تعديا بعضهم على بعض وطلب الرياسات والملك والسلطان[1].

والواقع أن أول اتصال حدث بين الإسلام وأهالي البلاد المفتوحة كان مظهره ـ الاتصال بالعدل الإسلامي الكامل ـ الذي ميّز سياسة الفاتحين من جيل الصحابة. وحين رأى سكان البلاد المفتوحة هذا العدل ونعموا بثماره راحوا يبحثون عن محتويات القرآن فتعلموا اللغة العربية وفسروه وفقهوه، والحديث فجمعوه وأفرزوا غالب الفكر والتشريع والثقافة المنبثقة عنهما. وهذا هو الفارق الرئيس بين عصر الراشدين وبين العصور التي تلت رغم أن عدد نسخ المصحف ومجلدات الحديث والفقه والأخلاق والوعظ كانت في العصور المتأخرة أكثر بكثير من نظائرها في عصر الراشدين. وحين توارى العدل وحل محله الظلم الذي صاحب العصبيات الأسرية والقبلية والعرقية تحت قيادات ما بعد عصر الراشدين انحسرت اللغة العربية والثقافة وكثير من القيم الإسلامية وارتدت الشعوب إلى نظائرها في تراث ما قبل الإسلام الذي تخلى عنه أسلافها باختيارهم.

ولا بد لمنهاج التزكية وهو يعمل على تحلية البيئة السياسية بقيم العدل وتطهيرها من قيم الظلم أن يبدأ بتطهير نفوس المظلومين من آثار الظلم وتزيينها

---

(١) الطبري، التفسير (آل عمران ـ ١٩)، جـ ٣، ص ٢١٢.

بآثار العدل. والسبب أن المظلومين ـ خلال فترات الظلم ـ قد تم تدمير إنسانيتهم بدقة بغية تحويلهم إلى «أشياء» يملكها الظالمون. فإذا نهض المظلمون لاسترجاع إنسانيتهم قبل التطهير من آثار الظلم فسوف يكونون عاجزين عن قيادة حركة استرجاع العدل الإنساني. لأن تفكيرهم ومشاعرهم وقيمهم قد تشكلت في بيئة الظلم التي نشأوا فيها. ولذلك يكون شخص الظالم الذي يعانون من ظلمه هو نموذج الإنسان الجديد الذي يودون إحلاله محل الظالم القائم. وحين يحكم المظلومون يتقمصون شخصية ظالميهم ويخافون من العدل والحرية كما كان ظالميهم يخافون منهما ويطاردون المطالبين بهما فيسجنونهم بالشبهة ويعدمونهم دون محاكمة. والأمثلة لذلك كثيرة نجدها في سلوك رجال الثورات والأنظمة الثورية التي قامت في أقطار العالم الشيوعي والعالم الثالث على أنقاض الأنظمة البرجوازية والإقطاعية التي سبقتها. ونجده في سلوك الإسرائيليين الذين حكموا سكان المناطق المحتلة في فلسطين بقسوة تشبه قسوة مجتمعات القيصرية والنازية وأمثالها التي وفد اليهود من تحت مظالمها[١]. ونجده في سلوك المماليك الذين حكموا العالم الإسلامي بعد إنعتاقهم من بيئات الرق والظلم التي نشأوا منها. ونجده في النزعة العنصرية والتعصب الإقليمي ضد الأجانب عند سكان الأقطار التي تحكمها أنظمة حكم مطلقة غير ديموقراطية.

لذلك يحتاج ـ منهاج التزكية ـ أن يعرف المظلومين ببشاعة الظلم حتى درجة الوعي وأن يدربهم على مقته حتى درجة التقزز والنفور، وأن يوجد لهم أوضاعاً جديدة وممارسات وأنشطة تساعدهم على التخلص من آثار الظلم النفسية والعقلية حتى درجة العافية والنضج الإنساني وتوجيه جهادهم نحو تحرير المظلومين والظالمين من مرض ـ انتقاص الإنسانية ـ الذي أصابهم جميعاً. وفي المقابل يحتاج منهاج التزكية أن يعرف المظلومين والظالمين حتى درجة الوعي واليقين ـ بأهمية العدل والحرية ـ وأن يدربهم على التطهر من عقدة الخوف منهما، وعلى التخلص من حالة الفصام النفسي والقلق والضياع التي أصابتهم

(١) Poulo Friere, *The Pedagogy of the Oppressed,* (New York: The Seabury Press, 1970) PP. 30 - 32.

على أيدي ظالميهم، وأن يوجد لهم أوضاعاً وممارسات وأنشطة تهيىء لهم تذوق جمال العدل والحرية حتى يكون هدفهم النهائي هو إخراج إنسان جديد متحرر من نزعات الغضب والسيادة، ومن نزعات الخنوع والتبعية، ومن نزعات الظلم والعصبية. وهذا ما طبقه الرسول ﷺ من خلال أمور ثلاثة: الأول، منع المسلمين خلال الجهاد مع الجاهليين في الجزيرة العربية من عمليات الانتقام، ومنعهم ـ خلال فتح مكة والجزيرة ـ من البطش بقادة المشركين أو اعتقالهم أو محاكمتهم. والثاني: أسلوب الخطاب الدعوي الذي وصف الظالمين بأنهم ضحايا مرض «الطغيان» ودعوتهم إلى التزكي منه، وأن الأمر ليس صراعاً طبقياً بين الأقوياء والضعفاء. والثالث: المعاملة الإنسانية لـ«طلقاء مكة وثقيف» وعدم استرجاع ما اغتصبوه أو نهبوه هم وأمثالهم من أعراب الجزيرة خلال فترات المجابهة وضعف المسلمين.

وثاني عناصر البيئة السياسية التي يجب تركيز منهج التزكية عليه هو ـ **الولاء** ـ . والأساس في التربية الإسلامية أن تكون الموالاة لله ثم لرسوله والمؤمنين. بمعنى أن يكون الانتماء والجهاد والإيواء والنصرة وتغيير المواقف وتحديدها موجهة لما يأمر به الله ورسوله ولما فيه مصالح المؤمنين وشئونهم[1]. ومن هذه الموالاة تتفرع موالاة النظم الدائرة في فلك الرسالة الإسلامية. وهذه الموالاة تأتي في قمة الإيمان وتطبيقاته. ولقد وجه إليها القرآن بصيغ مختلفة أهمها أن يكون الحب ـ الذي هو قمة الولاء ـ لله ورسوله. من ذلك قوله تعالى:

﴿ وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يَتَّخِذُ مِن دُونِ ٱللَّهِ أَندَادًا يُحِبُّونَهُمْ كَحُبِّ ٱللَّهِ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ أَشَدُّ حُبًّا لِّلَّهِ ﴾ [البقرة: ١٦٥]. ولقد مر معنا أن معنى «الأنداد» هم الرؤساء والزعماء، وأصحاب العصبيات يحبون رؤوس العصبية حبا يزيد عن حبهم الله.

وفي الحديث أن رسول الله ﷺ قال:

---

(١) للتعرف على محتويات الانتماء والجهاد والإيواء والنصرة راجع كتاب ـ **أهداف التربية الإسلامية** ـ للمؤلف.

ـ أتدرون أي عرى الإيمان أوثق؟

ـ فقالوا: الصلاة.

فقال: إن الصلاة لحسنة وما هي بها.

فقالوا: الجهاد.

فقال: إن الجهاد لحسن وما هو به.

فقالوا: الحج.

فقال. حسن وليس به.

فقالوا: الصيام.

فقالوا: الصيام لحسن وليس به.

ثم قال: أوثق عرى الإيمان أن تحب لله وتبغض لله[1].

وفي رواية: من أعطى لله، ومنع لله، وأحب لله، وأبغض لله، وأنكح لله فقد استكمل إيمانه[2].

ولكن الولاء يتعرض إلى التغير ويرتد من الدوران في فلك الرسالة الإسلامية ومراد الله إلى الدوران في فلك العصبيات الأسرية والقبلية والقومية والعرقية أو الدوران في فلك المصالح الاقتصادية والمادية. ولذلك كان من وظائف منهاج التزكية أن يتضمن مقررات ونشاطات لتطهير الثقافة السائدة والبيئة السياسية المحيطة من الولاء للعصبيات والمصالح المادية بمختلف مظاهرها وتطبيقاتها الإدارية أو التربوية أو الاجتماعية أو الثقافية أو الفنية. وهذا التطهير كان ركناً أساسياً في تربية صدر الإسلام ونجد شواهده عن أمثال قوله تعالى:

﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَتَّخِذُوٓاْ ءَابَآءَكُمۡ وَإِخۡوَٰنَكُمۡ أَوۡلِيَآءَ إِنِ ٱسۡتَحَبُّواْ ٱلۡكُفۡرَ عَلَى

---

(١) البيهقي، **الجامع لشعب الإيمان**، حـ ١ (بومباي، الهند: الدار السلفية، ١٤٠٦ ـ ١٩٨٦) ص ١٢٥.

(٢) البخاري، **الصحيح**، كتاب الإيمان.

ٱلْإِيمَـٰنِ ۚ وَمَن يَتَوَلَّهُم مِّنكُمْ فَأُو۟لَـٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّـٰلِمُونَ ﴿٢٣﴾ قُلْ إِن كَانَ ءَابَآؤُكُمْ وَأَبْنَآؤُكُمْ وَإِخْوَٰنُكُمْ وَأَزْوَٰجُكُمْ وَعَشِيرَتُكُمْ وَأَمْوَٰلٌ ٱقْتَرَفْتُمُوهَا وَتِجَـٰرَةٌ تَخْشَوْنَ كَسَادَهَا وَمَسَـٰكِنُ تَرْضَوْنَهَآ أَحَبَّ إِلَيْكُم مِّنَ ٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ وَجِهَادٍ فِى سَبِيلِهِۦ فَتَرَبَّصُوا۟ حَتَّىٰ يَأْتِىَ ٱللَّهُ بِأَمْرِهِۦ ۗ وَٱللَّهُ لَا يَهْدِى ٱلْقَوْمَ ٱلْفَـٰسِقِينَ ﴿٢٤﴾﴾ [التوبة: ٢٣ ـ ٢٤].

ومثله قوله ﷺ: «**فمن كانت هجرته إلى الله ورسوله، فهجرته إلى الله ورسوله. ومن كانت هجرته لدنيا يصيبها أو امرأة ينكحها فهجرته إلى ما هاجر إليه**»(١).

وحين بعث رسول الله ﷺ عمرو بن حزم إلى بني الحارث بن كعب ليعلمهم الإسلام كتب له كتاباً فصل فيه المبادىء التي يهتدي بها. ومما جاء فيه:

«وينهى إذا كان بين الناس هيج عن الدعاء إلى القبائل والعشائر، وليكن دعواهم إلى الله عز وجل وحده لا شريك له. فمن لم يدعُ إلى الله ودعا إلى القبائل والعشائر فليقطفوا بالسيف حتى تكون دعواهم إلى الله وحده لا شريك له»(٢).

ومن أقواله ﷺ: «**ستة يعذبهم الله بذنوبهم يوم القيامة: الأمراء بالجور والعلماء بالحسد، والعرب بالعصبية... الخ**».

وفي رواية أخرى: «**ستة يدخلون النار بغير حساب...**» إلى آخر الحديث(٣).

وثالث عناصر البيئة السياسية التي يجب أن يركز منهاج التزكية عليها هو تنمية الوعي بأهمية التخطيط والإعداد والنظام في مقابل تطهير البيئة من مظاهر الارتجال والفوضى، ويتفرع عن هذه القيم قيم فرعية لا حصر لها: وهي قيم

---

(١) صحيح البخاري، كتاب الإيمان، ص ١٢٨.
(٢) ابن هشام، السيرة، حـ ٢، ص ٥٩٥.
(٣) كنز العمال، حـ ١٦، ص ٨٧ رقم ٤٤٠٣٠، ٤٤٠٣١.

تشكل أبرز مقومات عصر العالمية والعلم الذي جاء الإسلام على أبوابه لترشيد الإنسانية لعبوره. فمثلاً في عصور القبليات والمجتمعات المحلية كان التعامل قائماً على الثقة الشخصية وعدم كتابة المواثيق والاتفاقات. وحينما جاء الإسلام جعل هذه الكتابة أساساً في قيم العالمية الجديدة ذلك عند أمثال قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيۡنٍ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمّٗى فَٱكۡتُبُوهُۚ﴾ [البقرة: ٢٨٢]. ولقد علق الصحابي كعب على هذه الآية فقال يوماً لأصحابه: هل تعلمون مظلوماً دعا ربه فلم يستجب له؟ قالوا: وكيف يكون ذلك؟ قال رجل باع شيئاً فلم يكتب ولم يُشهد فلما حلّ ماله جحده صاحبه فدعا ربه فلم يستجب له لأنه عصا ربه»[1].

ومثلة قيمة الارتجال في الفكر والعمل التي كانت شارة البراعة والعبقرية في عصور العصبيات القبلية والمجتمعات المحلية وما زال هذا الارتجال شارة البراعة في الخطب والكلام فلما جاء الإسلام استبدله بقيم الإعداد والتخطيط عند أمثال قوله تعالى: ﴿وَأَعِدُّواْ لَهُم مَّا ٱسۡتَطَعۡتُم مِّن قُوَّةٖ وَمِن رِّبَاطِ ٱلۡخَيۡلِ تُرۡهِبُونَ بِهِۦ عَدُوَّ ٱللَّهِ وَعَدُوَّكُمۡ وَءَاخَرِينَ مِن دُونِهِمۡ لَا تَعۡلَمُونَهُمُ ٱللَّهُ يَعۡلَمُهُمۡۚ﴾ [الأنفال: ٦٠]. وقياساً على تعليق الصحابي كعب فإننا نضيف ـ هنا ـ أننا رأينا ملايين المظلومين من المسلمين الذين يتعرضون للاحتلال والغزو والذبح والإبادة العرقية والاعتقال وتدمير الممتلكات والمقدسات وهتك الحرمات، يدعون الله فلا يُستجاب لهم لأنهم عصوا الله بعدم الوحدة والإصرار على الفرقة وعدم الإعداد والاستعداد. وعدم الاسترشاد ـ سياسياً وعكسرياً ـ بأمثال قوله تعالى: ﴿كَيۡفَ وَإِن يَظۡهَرُواْ عَلَيۡكُمۡ لَا يَرۡقُبُواْ فِيكُمۡ إِلّٗا وَلَا ذِمَّةٗۚ يُرۡضُونَكُم بِأَفۡوَٰهِهِمۡ وَتَأۡبَىٰ قُلُوبُهُمۡ وَأَكۡثَرُهُمۡ فَٰسِقُونَ ٨﴾ [التوبة: ٨]. ولقد رأينا عقوداً من حبوط المشروعات وفشل السياسات في ما يسمى بالأقطار الإسلامية بسبب اعتماد الارتجال وعدم التحفظ

(١) الطبري، التفسير، (البقرة ـ ٢٨٢)، حـ٣، ص ١١٧.

والدراسة العلمية وعدم تطبيق التوجيهات الإسلامية التي تقرر أن يد الله مع الجماعة وتشترط الاعتصام بحبل الله وعدم الفرقة ومثله... ومثله آلاف القيم والتوجيهات في ميادين السياسة والعسكرية والاجتماع والعلم والإنتاج وغير ذلك.

٤ ـ تزكية البيئة الاجتماعية

للبيئة الاجتماعية دور رئيس في تشكيل السلوك الإنساني. وعناصر هذه البيئة متنوعة متقلبة بعضها خيرٌ يتفق مع أهداف التربية الإسلامية وبعضها يتعارض مع هذه الأهداف. وحين يولد الطفل يكون لديه الاستعداد للتعلم في أية بيئة وأن يصبح عضواً في أي مجتمع، ولكن النماذج الاجتماعية والثقافية وعمليات التطبيع الاجتماعي تمده بالاعتقادات والاتجاهات وأشكال السلوك التي تهيؤه للدور الاجتماعي الذي يلعبه وقيم المجتمع الذي ينشأ فيه[١]. لذلك كانت تزكية البيئة الاجتماعية أمراً هاماً في منهاج التزكية في التربية الإسلامية، طالما أن السلوك ـ كما سبق تعريفه ـ هو محصلة التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة في لحظة معينة.

وأول عناصر البيئة الاجتماعية التي يركز عليها ـ منهاج التزكية ـ هي «الأخلاق العامة» وذلك من خلال تحلية شبكة العلاقات الاجتماعية بالفضائل وتطهيرها من الرذائل. وتشتمل التوجيهات الأخلاقية المتضمنة في القرآن والحديث على تفصيلات واسعة ودقيقة في هذا الشأن. ويحتاج القائمون على منهاج التزكية أن ينتبهوا في عدة أمور:

الأول: أن الفضائل الإسلامية ثابتة القيم مختلفة التطبيقات حسب الأمكنة والأزمنة. فـ «الحشمة» مثلاً تتجسد في الجزيرة العربية عملياً في ارتداء الأثواب والسراويل الفضفاضة للرجال والأثواب السوداء والعباءات للنساء، ولكن مثل

---

(١) George M. Foster, *Traditional Societies and Technological Change*, 2nd. ed. (New York: Harper & Row Publishers, 1973) P. 13.

هذه الأثواب يصعب ـ أو يستحيل ـ استعمالها في المناطق الباردة، وفي الطور الصناعي الذي نعيشه. لذلك يراعى الثبات في «مبدأ الحشمة» ويُسمح بالتغير في أشكال الزي الذي تجسده باختلاف الأمكنة والأزمنة وهكذا.

والأمر الثاني هو الانتباه إلى ـ الدافع الأخلاقي ـ الكامن وراء ممارسة الأخلاق. ففي البيئات التي لا تتزكى من ثقافة العصبيات القبلية ـ مثلاً ـ يكون «ما يقوله الناس» هو الدافع الكامن وراء ممارسة الأخلاق الحسنة. فإذا «غاب الناس» انطفأ الدافع الأخلاقي واختلف السلوك. ولذلك تتصف شخصية إنسان هذه البيئات بالأزدواجية فتكون له أخلاق وفضائل يعامل بها الناس، وأخلاق مختلفة توجهه في خلواته وحياته الخاصة. أما الأخلاق الإسلامية المزّكاة من قيم العصبيات فإن رضاء الله هو الدافع الباعث للسلوك الأخلاقي، ولذلك تتشابه أخلاق من هذه صفته في حياته الخاصة والعامة.

والأمر الثالث: هو الوعي بالفرق بين «سلّم الفضائل» كما ترتبه الأصول الإسلامية في القرآن والسنة وبين السلّم الذي يرتبه «فقه» إنسان العصبيات للكتاب والسنة. فـ «العدل» ـ مثلاً ـ يحتلّ في درجات السلّم القرآني ـ النبوي موقعاً أعلى من «اللباس والهيئة» في حين أن الفقه المتأثر بقيم العصبية القبلية يضع اللباس والهيئة في أعلى درجات السلّم الأخلاقي، ومثله الفرق بين «سُلّم الرذائل» كما ترتبه الأصول القرآنية ـ النبوية وبين نظيره الذي أفرزه «فقه» إنسان العصبيات القبلية. فـ «الظلم» ـ مثلاً ـ يحتل موقعاً أعلى من «الزنا» في سُلّم الرذائل التي تحذر منها التوجيهات القرآنية ـ النبوية في حين أن الظلم لا يكاد ينال انتباهاً في قيم الفقه المتأثر بالعصبيات القبلية ولم تبرز له حدود وعقوبات. وهكذا في فضائل الحرية والمساواة وتكافؤ الفرص وما يقابلها من التسلط والطبقية والتمييز الأسري والإقليمي والربا وغير ذلك من مفردات الفضائل والرذائل المختلفة.

والأمر الرابع هو الانتباه إلى الفرق بين مظهر الفضيلة من ثقافة إلى ثقافة. فالثقافات العصبية ـ خاصة ثقافة العصبية القبلية ـ يتخذ «الكرم» فيها مظهراً فردياً

ويمارس في دوائر الأسرة الخاصة سعياً وراء الجاه والمدح وقضاء المصالح وتأمين الوساطات. أما إذا دعي الإنسان للبذل في سبيل الصالح العام ـ حيث لا يتحدد فرد معين يجري إكرامه وتُكسب مودته ـ فإن إنسان العصبيات القبلية يقدم القليل أو ربما لا يقدم شيئاً، في حين أن عصر الصحابة كانوا يقدمون لزائريهم وأضيافهم ـ بما فيهم النبي نفسه ـ ما تيسر من الطعام، وإذا دعوا للتبرع للصالح العام جهزوا الجيش وسلحوا الجماعات. وهذا لون من الكرم يمارسه «الغربي» المعاصر الذي يتجنب الإسراف والتكلف ويقدم للزوار والأضياف ما يتيسّر ولكنه حين يدعى للتبرع في سبيل الصالح العام فإنه يبني المستشفيات والجامعات ويقيم المؤسسات.

والأمر الخامس هو الانتباه إلى سعة دائرة تطبيق الفضيلة الأخلاقية بحيث تتطابق مع دائرة الولاء التي تحددها التوجيهات الإسلامية. ففي عصر المجتمعات القبلية ـ مثلاً ـ كان تطبيق الفضائل والأخلاق الحسنة يقتصر على دائرة العلاقات الدموية وحدها، أما من هم خارج دائرة القربى فكانوا يعتبرون «أجانب» لا حق لهم في هذا التطبيق. واستمرار هذا الشكل من التطبيق بعد عصر الأخوة الإيمانية ـ الإنسانية يشوه قيم المساواة والأخوة ويسيء إلى وحدة الأمة وتماسكها.

والأمر السادس هو شمول التطبيق الأخلاقي بحيث تمتد شبكة الأخلاق لتوجه علاقات الأفراد والجماعات في جميع المواقع والمؤسسات كالأسرة وأماكن العمل وفي الأسواق، وهذا ما تفتقر إليه التربية الحديثة التي نقلت الأخلاق من الأسرة والمجتمع وحصرتها في أماكن العمل وحدها.

وثاني عناصر البيئة الاجتماعية التي يرتكز عليها منهاج التزكية هو تطهير المقررات الدراسية والبرامج الإعلامية من ـ **مثيرات الميل للترف والإسراف** ـ. والتوجيهات الإلهية في ذلك صريحة وحازمة. فالمترفون كانوا دائماً قادة المقاومة للرسالات الإلهية وحركات الإصلاح: ﴿وَمَآ أَرۡسَلۡنَا فِي قَرۡيَةٖ مِّن نَّذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتۡرَفُوهَآ إِنَّا بِمَآ أُرۡسِلۡتُم بِهِۦ كَٰفِرُونَ ﴿٣٤﴾﴾ [سبأ: ٣٤] والسبب أن المترفين يعملون

دائماً للمحافظة على الأوضاع القائمة التي توفر لهم الجاه والتملك. ولذلك كان ردهم على رسول الله موسى عليه السلام: ﴿أَجِئْتَنَا لِتَلْفِتَنَا عَمَّا وَجَدْنَا عَلَيْهِ ءَابَآءَنَا وَتَكُونَ لَكُمَا ٱلْكِبْرِيَآءُ فِى ٱلْأَرْضِ وَمَا نَحْنُ لَكُمَا بِمُؤْمِنِينَ ﴿٧٨﴾﴾ [يونس: ٧٨].

والقرآن يجعل الترف صفة مميزة للكفر والكافرين: ﴿ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ وَكَذَّبُواْ بِلِقَآءِ ٱلْءَاخِرَةِ وَأَتْرَفْنَٰهُمْ فِى ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا﴾ [المؤمنون: ٣٣]. واقتران الكفر بالترف نتيجة لازمة لأن الترف دليل الرغبة في الدنيا والإعراض عن الآخرة، ولذلك يندفع أهله لاستهلاك أكبر كمية من نعيم الدنيا، ويستعملون لذلك أقصى حد من قدراتهم العقلية والنفسية والجسدية لأنهم لا يتوقفون نعيماً بعد نعيم الدنيا وقد ينتشر الترف في مجتمع لا يعلن الكفر والتكذيب بالآخرة ولكن الانهماك فيه يؤدي إلى جفاف الإيمان والعجز عن القيام بتكاليفه ثم ينتهي إلى رفع شعارات الكفر ومقولاته.

والترف يفسد الأخلاق ويأتي على الفضائل. وفي قصة يوسف مع امرأة عزيز مصر جانب من أخلاق المترفين الفاسدة التي ضربت رجالهم ونساءهم سواء. فالنساء لا يخجلن أن يحدث بعضهن بعضاً عن مغامراتهن مع العاملين في خدمة بيوتهن. وامرأة العزيز التي راودت يوسف لا تتردد ـ لتبرير فعلتها ـ عن إحضار يوسف اليهن لتفعل بهن الشهوات ما فعلت حتى قطعن أيديهن إعجاباً بوسامته ونضرة شبابه.

أما عزيز مصر وحاشيته فهم أيضاً لا يكترثون بالكرامة والعفة والشرف حينما انكشف لهم الدليل على فعلة امرأة العزيز وبراءة يوسف، وإنما حملوا يوسف المسئولية واستجابوا لطلبها في سجنه ومعاقبته: «ثم بدا لهم من بعد ما رأوا الآيات ليسجننه حتى حين».

ووصول المترفين إلى مركز القيادة يؤدي إلى انهيار المجتمعات لأن مرض الترف يدفعهم إلى استغلال السلطة لمنافعهم الخاصة، وتتفشى في ظل قياداتهم

أمراض القسوة والنهب والسرقة والرشوة والظلم واستغلال النفوذ وانتفاء المسئولية وبذلك ينتهي المجتمع إلى الإفلاس والإنهيار. وهذا بعض ما يرشد إليه قوله تعالى: ﴿وَإِذَآ أَرَدْنَآ أَن نُّهْلِكَ قَرْيَةً أَمَرْنَا مُتْرَفِيهَا فَفَسَقُواْ فِيهَا فَحَقَّ عَلَيْهَا ٱلْقَوْلُ فَدَمَّرْنَٰهَا تَدْمِيرًا ﴿١٦﴾﴾ [الإسراء: ١٦].

على أن أخطر مضاعفات الترف هو شيوع ـ الإسراف ـ في الاستهلاك مما يلحق الضرر بالإنسان والحياة سواء. أما على مستوى الإنسان فإن للإسراف مضاعفات نفسية واجتماعية خطيرة. ويجسد المضاعفات النفسية أمراض كثيرة كالشح والشر والميل للفاحشة وعدم التفريق بين الحلال والحرام، وفقدان التمتع بالأشياء والملل منها، ويجسد المضاعفات الاجتماعية شيوع ثقافة الاستعلاء والطبقية وأمراض الحسد المفضي إلى الجريمة والثورة والفتنة. والإسراف له آثار صحية مرضية حتى أنه يمكن القول إن الأمراض التي تصيب الجسم في الحضارة المعاصرة تتشعب في الغالب عن الإسراف.

والترف والإسراف سبب في اضطراب التصور الإنساني لرحلة النشأة والحياة والمصير والإفضاء إلى نسيان حقائق النشأة والمصير والاقتصار على الاستغراق بحب الدنيا. وحب الدنيا باب تدخل من خلاله كل ألوان الشرور والآثام. فحب الدنيا باب للكفر: ﴿زُيِّنَ لِلَّذِينَ كَفَرُواْ ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَا وَيَسْخَرُونَ مِنَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ﴾ [البقرة: ٢١٢].

وحب الدنيا سبب للاستخفاف بالدين: ﴿ٱلَّذِينَ ٱتَّخَذُواْ دِينَهُمْ لَهْوًا وَلَعِبًا وَغَرَّتْهُمُ ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَا﴾ [الأعراف: ٥١].

وحب الدنيا سبب في إنكار الآخرة: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ لَا يَرْجُونَ لِقَآءَنَا وَرَضُواْ بِٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا وَٱطْمَأَنُّواْ بِهَا﴾ [يونس: ٧]. وحب الدنيا سبب في تعطل عمل العقل والإرادة: ﴿ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمُ ٱسْتَحَبُّواْ ٱلْحَيَوٰةَ ٱلدُّنْيَا عَلَى ٱلْآخِرَةِ وَأَنَّ ٱللَّهَ لَا يَهْدِي ٱلْقَوْمَ ٱلْكَٰفِرِينَ ﴿١٠٧﴾ أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ طَبَعَ ٱللَّهُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ وَسَمْعِهِمْ وَأَبْصَٰرِهِمْ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ

ٱلْغَٰفِلُونَ ﴿١٠٨﴾﴾ [النحل: ١٠٧ ـ ١٠٨].

وحب الدنيا سبب في الفساد الأخلاقي: ﴿وَلَا تُكْرِهُوا۟ فَتَيَٰتِكُمْ عَلَى ٱلْبِغَآءِ إِنْ أَرَدْنَ تَحَصُّنًا لِّتَبْتَغُوا۟ عَرَضَ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا﴾ [النور: ٣٣].

وحب الدنيا باب للجشع والشره: ﴿قَالَ ٱلَّذِينَ يُرِيدُونَ ٱلْحَيَوٰةَ ٱلدُّنْيَا يَٰلَيْتَ لَنَا مِثْلَ مَآ أُوتِىَ قَٰرُونُ﴾ [القصص: ٧٩].

وحب الدنيا سبب في ضيق المعرفة وضحالة التفكير: ﴿يَعْلَمُونَ ظَٰهِرًا مِّنَ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا وَهُمْ عَنِ ٱلْءَاخِرَةِ هُمْ غَٰفِلُونَ ﴿٧﴾﴾ [الروم: ٧].

وحب الدنيا سبب في الطغيان: ﴿فَأَمَّا مَن طَغَىٰ ﴿٣٧﴾ وَءَاثَرَ ٱلْحَيَوٰةَ ٱلدُّنْيَا ﴿٣٨﴾﴾ [النازعات: ٣٧ ـ ٣٨] ولعل هذه الآثار مجتمعة تكشف لنا عن الحكمة التي جعلت أصول التربية الإسلامية تضع المسرفين المبذرين في مرتبة الشياطين. مثل قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱلْمُبَذِّرِينَ كَانُوٓا۟ إِخْوَٰنَ ٱلشَّيَٰطِينِ﴾ [الإسراء: ٢٧].

ولذلك كله تقدم أصول التربية الإسلامية في القرآن والسنة تفصيلات واسعة وأمثلة كثيرة في ميدان النهي عن الإسراف. من ذلك الدعوة للابتعاد عن الإسراف في الطعام، قال تعالى: ﴿كُلُوا۟ مِن ثَمَرِهِۦٓ إِذَآ أَثْمَرَ وَءَاتُوا۟ حَقَّهُۥ يَوْمَ حَصَادِهِۦ وَلَا تُسْرِفُوٓا۟ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلْمُسْرِفِينَ ﴿١٤١﴾﴾ [الأنعام: ١٤١].

وقال أيضاً: ﴿وَكُلُوا۟ وَٱشْرَبُوا۟ وَلَا تُسْرِفُوٓا۟﴾ [الأعراف: ٣١].

ويقول ﷺ: «**ما ملأ آدمي وعاء شراً من بطنه، بحسب ابن آدم أكلات يقمن صلبه، فإن كان لا محالة فثلث لطعامه، وثلث لشرابه، وثلث لنفسه**»(١).

ونهى عن الإسراف في الأثاث والزينة من ذلك قوله ﷺ: «**فراش للرجل، وفراش لامرأته، والثالث للضيف، والرابع للشيطان**»(٢).

---

(١) كنز العمال، حـ ١٥، ص ٢٥٩ نقلاً عن أحمد والترمذي.

(٢) صحيح مسلم، حـ ١٤، ص ٥٩.

ونهى عن الإسراف في وسائل المواصلات، واستعمال الأشياء في غير مقاصدها المشروعة. من ذلك قوله ﷺ:

«**الخيل ثلاثة: ففرس للرحمٰن، وفرس للإنسان، وفرس للشيطان فأما فرس** الرحمٰن فما اتخذ في سبيل الله وقتل عليه أعداء الله: وأما فرس الإنسان فما استبطن وتحمل عليه، وأما فرس الشيطان فما روهن وقومر عليه»[١].

ونهى سبحانه وتعالى عن الإسراف في الصدقة:

﴿ وَءَاتِ ذَا ٱلْقُرْبَىٰ حَقَّهُۥ وَٱلْمِسْكِينَ وَٱبْنَ ٱلسَّبِيلِ وَلَا تُبَذِّرْ تَبْذِيرًا ﴿٢٦﴾ ﴾ [الإسراء: ٢٦].

وإذا كنا قدمنا هذا الحشد من «آيات الكتاب» وأحاديث الرسول التي توجه إلى خطورة الترف والإسراف فإن الشواهد والبراهين التي كشفت عنها «آيات الآفاق والأنفس» تصدق هذه الأخبار وتكشف عن بعض المعجزات الإلهية فيها. فالنظر في «آيات الآفاق» قدم الكثير من الشواهد والأدلة التي كشفت عن خطورة الإسراف والترف اللذين يميزان الاقتصاد الحديث. وتتمثل هذه الخطورة في استنزاف الثروات الطبيعية والتلوث البيئي والجفاف الذي ضرب مناطق واسعة في العالم، وإبادة أجناس كثيرة من المخلوقات من أجل فرائها وجلودها وأسنانها ولحومها. ومثله الإخلال بتوازن مكونات الطبيعة وعوالمها من الماء والهواء والحرارة وغير ذلك[٢].

كذلك كشف البحث في «آيات الأنفس» على أن ثقافة الاستهلاك التي تميز المجتمعات الحديثة والتي تحدد قيمة الفرد الاجتماعية بمقدار ونوع ما يستهلكه في ميادين البناء والأثاث والطعام، قد أفرزت تيارات خطيرة من «ثقافة الحقد» الطبقي المتنامي المتسارع على من بيدهم مصادر المتعة المادية. ولقد تصاعد هذا الحقد حتى أفرز الاتجاهات الثورية المتطرفة وجماعات المعارضة وجماعات الجريمة التي قضت على الأمن الفردي والدولي والقاري، وأشاع العداء والتآمر

---

(١) كنز العمال، حـ ٤، ص ٣٣٣ نقلاً عن الطبراني في المعجم الكبير.

(٢) H. M. Dix, *Environmental Pollution,* (Chichester & New York: Johny Wiley & Sons, 1981).

في العلاقات الدولية وأدى إلى قيام الحروب الباردة والساخنة. وأحال الأرض إلى غابة يأكل القوي فيها الضعيف على مستوى الأفراد والأمم. ويقدم علم النفس الشواهد والبراهين على مضاعفات الترف والإسراف في النفس الإنسانية، وأن الجميع، سواء القوي والضعيف، والمنتصر والمهزوم، قد فقد السعادة ووقع ضحية الأمراض النفسية من ذلك ما كتبه عالم النفس الشهير ـ أبرهام ماسلو ـ الذي كتب يقول:

«علمتنا الحياة في السنوات القريبة شيئاً عن المرض النفسي الناتج عن الثراء المادي ووفرة الحاجات المادية. ومن أمثلة هذا المرض السآمة، والأنانية، والشعور بالتميز عن الآخرين، واستحقاق التفوق، والجمود عند درجة دنيا من عدم النضج، وتدمير الأخوة، ومن الواضح أن اقتصار العيش على الحياة المادية وتلبية الحاجات الدنيا لا يكفي تطلعات الإنسان لأية مدة زمنية مهما قصرت. ولكننا الآن نواجه احتمال قيام مرض جديد ناتج عن الثراء النفسي؛ أي المعاناة من نتائج المحبة والرعاية الزائدة. ومن الهيام الزائد، والمدح الزائد، والانصات دون اعتبار لنفس المنصت، وإعطاء الأهمية لمسرح الحياة (دون المصير)، والحصول على خدم مخلصين، والحصول على الرغبات في كل زمان ومكان، والتحول إلى موضوع تقدم من أجله التضحيات ونكران الذات...

والمرض الناتج عن إشباع الحاجات قد ينقلب ليصبح ما يمكن تسميته «غياب القيم» و «غياب معنى الحياة» وتحقيقها. ويعتقد كثير من علماء النفس المختصين بالشخصية الإنسانية ـ رغم عدم توفر المعلومات الكافية ـ أن إشباع الحاجات الأساسية لا يحل مشكلات الحاجة للهوية والقيم ودواعي الحياة ومعناها. فهذه عند بعض الناس، خاصة الناشئة، ضرورات منفصلة عن إشباع الحاجات الاساسية.

وأخيراً، أذكر مرة أخرى الحقائق الموجزة، وهي أن أفراد الجنس البشري يبدو أنهم لا يمكن أن يكونوا قانعين بشكل دائم، وأنهم دائماً تحكمهم القاعدة التالية: «نميل للتعود على النعم ونسيانها والتسليم بوجودها والتوقف عن تقدير

قيمتها». وعند كثير من الناس الذين لا نعرف عددهم، قد تصبح أعلى مستويات المتعة أموراً تافهة مبتذلة لا جدة فيها. ويمكن ـ فقط ـ أن تصبح مرة ثانية ذات قيمة من خلال تذوقهم للحرمان والإحباط وعدم الأمن والمآسي. فأمثال هؤلاء اناس من الضروري أن يتذوقوا فقدان النعم وأن يعيشوا مرارة الحرمان حتى يستطيعوا أن يقدروا قيمتها مرة ثانية»[1].

٥ ـ تزكية البيئة الاقتصادية

للبيئة الاقتصادية أثر رئيس في توفير الطمأنينة للإنسان وفي استقراره واستقامته أو إثارة الاضطراب والقلق في حياته والتسبب في انحرافه فكرياً واجتماعياً ونفسياً. وبسبب هذه الأهمية كان دعاء إبراهيم عليه السلام إلى الله أن يرزق ذريته التي أسكنها في جوار البيت الحرام من الثمرات وأن يوفر لهم المحبة من الآخرين ليتمكنوا من عبادته وشكره: ﴿رَبَّنَآ إِنِّيٓ أَسۡكَنتُ مِن ذُرِّيَّتِي بِوَادٍ غَيۡرِ ذِي زَرۡعٍ عِندَ بَيۡتِكَ ٱلۡمُحَرَّمِ رَبَّنَا لِيُقِيمُواْ ٱلصَّلَوٰةَ فَٱجۡعَلۡ أَفۡـِٔدَةٗ مِّنَ ٱلنَّاسِ تَهۡوِيٓ إِلَيۡهِمۡ وَٱرۡزُقۡهُم مِّنَ ٱلثَّمَرَٰتِ لَعَلَّهُمۡ يَشۡكُرُونَ ۝٣٧﴾ [ابراهيم: ٣٧].

والواقع أن المعالجات الاقتصادية تحتل في القران والحديث مساحة كبيرة لأن إشباع الحاجات الجسدية هو «الماعون» الذين يعين الإنسان على التفرغ للعبادة والتفكر الموصل إلى اليقين.

وأول مظاهر تزكية البيئة الاقتصادية هي تطهير المقررات الدراسية والبرامج الإعلامية والقيم الاجتماعية من ـ صنمية المال ـ. إذ يلاحظ أن التحذير من الصنمية تركز في القران والحديث على التحذير من حب المال حباً يلغي الاستجابة لتوجيهات الله ورسوله. ولقد تكرر هذا التحذير في مئات المواضع بينما تميز الحديث عن صنمية الجماد والحيوان بالرواية عمن وقعوا في هذه الصنمية. والسبب أن المال كان صنم الحاضر والمستقبل الذي يهدد توحيد المؤمنين، وهو ما ذكره الرسول بصراحة ووضوح. من ذلك قوله ﷺ: «إن

---

(١) Abraham H. Maslow, *Motivation and Personality*, PP. 71 - 72.

لكل أمة فتنة وفتنة أمتي المال»[1].

وقوله: «**إنما أهلك من كان قبلكم هذا الدينار والدرهم وهما مهلكاكم**»[2]. وفي صحيح البخاري أن رسول الله ﷺ قال: «**تعس عبد الدينار، تعس عبد الدرهم، تعس عبد القطيفة، تعس عبد الخمصية، تعكس وانتكس، وإذا شيك فلا انتعش، إن أعطي رضي، وإن منع سخط**»[3].

ولقد قال ابن تيمية في شرح هذا الحديث: «جعله عبد ما يرضيه وجوده ويسخطه فقده، حتى يكون عبد الدرهم، وعبد ما وصف في هذا الحديث. والقطيفة هي التي يجلس عليها، والخميصة هي اللباس الذي يرتديه، وإنما أضافها الرسول هنا إلى صنمية المال لأنها محبوبات لا يتوصل إليها عابدها إلا بتوفير بعضها لبعض فهي أرباب متفرقون وشركاء متشاكسون»[4].

وفي صحيح مسلم أنه ﷺ قال: «**فوالله ما الفقر أخشى عليكم ولكني أخشى عليكم أن تبسط الدنيا عليكم كما بسطت على من كان قبلكم فتنافسوها كما تنافسوها وتهلككم كما أهلكتهم**»[5].

وكان أبو الدرداء يقول:

اللهم إنيّ أعوذ بك من تفرقة القلب. قيل: وما تفرقة القلب؟ قال أن يوضع لي في كل واد مال[6].

ويرى ـ إيرك فروم ـ عالم النفس الشهير أن الثقافة الحديثة هي دين جديد آلهته الآلات، وعقيدته فكرة الكفاءة الإنتاجية، ومعنى الحياة فيه هي الحركة الدائمة للوصول إلى أعلى مستوى في المعيشة. أما الدين الحقيقي الذي جاء به

---

(١) الطبراني، **المعجم الكبير**، حـ ١٩، ص ١٧٩، رقم ٤٠٤.
(٢) أبو نعيم الأصبهاني، **حلية الأولياء**، حـ ١٠، ص ٢٦١ نقلاً عن أبي داود.
(٣) البخاري، **الصحيح**، كتاب الجهاد، وكتاب الرقاق.
(٤) ابن تيمية، **الفتاوى**، **كتاب السلوك**، حـ ١٠، ص ٥٩٧.
(٥) مسلم، **الصحيح**، كتاب الزهد، حـ ١٨، ص ٩٥.
(٦) أبو نعيم الأصبهاني، **حلية الأولياء**، حـ ١٩، ص ٢٤٩.

الرسل فقد تحول إلى سلطة في معركة الصراع القائم من أجل المال والحياة التي يوفرها المال. وإذا كانت الأكثرية تؤمن بالله وتسلم بوجوده بينما هناك أقلية تنكر هذا الوجود، فإن الجميع يتشابهون في عدم إعطاء اهتمام كبير لقضية الإيمان بالله والأديان المرسلة من عنده. فالفرد الذي يؤمن بالله وذاك الذي لا يؤمن لا يختلفان في الشعور الديني، إذ كلاهما بارد الشعور عديم الاهتمام بالعلاقة مع الإله منصرف لشئون حياته. والإنسان يتوقع أن يشكل الأساقفة والقسس والكهنة رؤوس حراب في مجابهة مظالم الرأسمالية الحديثة، ولكنهم من الناحية العملية وضعوا أنفسهم في خدمة هذه المظالم وتبريرها والإسهام في السكوت والإسكات عن آثارها. وهذا النوع من التدين ينحدر بالأديان الموحدة إلى شكل من أشكال الصنمية[١].

وكما ضربت ـ عبادة المال ـ الأديان الموحدة فإنها كذلك ضربت الديموقراطيات المتحررة وأحالتها إلى هياكل لا لب لها ولا محتوى. والسبب أن الذين يملكون حق الانتخاب في المجتمعات الحديثة ليس لديهم حرية الاختيار ولا إرادة الإحساس بالذات الإنسانية ولا الرأي المستقل، وإنما هم في انتخابهم يصدرون ـ بفعل آلات التوجيه والإعلام الضخمة والمصالح المادية التي تهيمن على الأغنياء ـ عن نفس الاتجاه الذي يختارون من خلاله «سلعهم الإنتاجية» من الأسواق الكبيرة. أي أنهم ينصتون لطبول الدعاية الضخمة ولا ينتبهون إلى «الحقائق»، وبذلك ينتخبون كما تريد لهم «رغبات» المالكين لموارد الحياة وأدوات الإعلام[٢].

ولا يقف الأمر عند ما ذكره ـ فروم ـ عن الآثار الخطيرة التي تسببت بها عبادة المال بالنسبة لحرية الاختيار عند الإنسان، وإنما امتدت هذه الآثار إلى القيم الإنسانية الرفيعة كالأخلاق والنظافة والأمانة والإخلاص. فجميعها انتقلت ـ في المجتمعات الحديثة ـ إلى أمكنة العمل ومؤسساته ودوائره وهجرت البيت

---

(١) Erich Fromm, *The Sane Society*, PP. 157 - 158.
(٢) Ibid, PP. 71 - 72.

والمجتمع. ومثلها ـ القوامة والسلطة ـ حيث حل رئيس العمل أو الدائرة محل الزوج والوالد في التوجيه وإصدار الأوامر والتحكم بسلوك العاملين والعاملات.

وثاني عناصر البيئة الاقتصادية التي يجب إن يركز منهاج التزكية على ترسيخها وتصويب محتواها هو مفهوم ـ الزهد ـ ذلك أن الغلط قد يقع في الزهد من وجوه هي:

الغلط الأول: أن يزهد الناس فيما ينفع ولا يضر، كالزهد في الزواج وأكل الطيبات من الحلال. وفي هذا النوع من الغلط في الزهد قال ﷺ: «**لكني أصوم وأفطر، وأتزوج النساء، وآكل اللحم فمن رغب عن سنتي فليس مني**»(١).

والغلط الثاني: أن يزهد الناس زهداً يوقعهم في فعل المحظور، كالزهد في العمل إلى أن ينتهي الزاهد إلى الفقر ويضطر إلى التسول وأخذ الصدقات والمعونات المشروطة بهدر الدين والكرامة. ولقد كان أناس يخرجون إلى الحج بدون زاد قائلين: نحن متلكون على الله، أنحج بيت الله ولا يطعمنا؟ فجاءهم الرد الإلهي: أن تزودوا من أقواتكم ولا تعتمدوا على ما لدى الناس من أقوات فإن الزهد الذي يريده الله هو التقوى باتباع أوامره واجتناب نواهيه: «وتزودوا فإن خير الزاد التقوى»(٢).

والغلط الثالث: أن يجنح أناس إلى الكسل والبطالة والراحة بحجة الانقطاع إلى الآخرة أو القناعة بالقليل. فمثل هذا الزهد قال ﷺ عنه لأصحابه: «**أهل النار**:» فذكر منهم: «الضعيف الذي لا زبر له الذين هم فيكم تبع لا يبتغون أهلاً ولا مالاً»(٣).

وفي مثلهم قال عبد الله بن مسعود: «إني لأكره أن أرى الرجل بطالاً ليس في أمر الدنيا ولا في الآخرة. وفي مثلهم كذلك طرب الخليفة عمر بعصاه

---

(١) البخاري، **الصحيح**، كتاب النكاح.

(٢) الطبري، **التفسير** (البقرة ـ ١٩٧)، حـ ٢، ص ٢٧٩ ـ ٢٨١.

(٣) مسلم، **الصحيح**، كتاب الجنة.

المتنسك المنقطع في المسجد قائلاً له: قم لا تمت علينا ديننا أماتك الله»[1].

والغلط الرابع: أن يعتبر الزهد صفة ملازمة للفقراء دون الأغنياء بحيث يصبح الزهد ذريعة يحتال بها المحتكرون للاستئثار دون غيرهم بالمال ونعيم الدنيا. فالزهد في الأصل مطلوب ممن أسماهم الرسول ﷺ: «**المكثرين**». فعن أبي ذر عن النبي ﷺ قال: «**إن المكثرين هم المقلّون يوم القيامة إلا من أعطاه الله خيراً فنفخ فيه يمينه وشمالاً وبين يديه ووراءه وعمل فيه خيراً**»[2].

أي أن حقيقة الزهد تتسم بأمرين:

السمة الأولى: أنه صفة مميزة للقيادات في المجتمع الإسلامي بغية توفير الأمن المعيشي لجماهير الأمة. وهذا هو منهج الرسول القائد الذي التزمه القيادات الراشدة من بعده. فلقد مات ﷺ وما شبع من خبز وزيت في يوم واحد مرتين، وما شبع أهله ثلاثة أيام تباعاً من خبز حنطة حتى فارق الدنيا. وكان يمر عليه اليوم يلتوي من الجوع ما يجد دقلاً يملأ بطنه. والدقل هو الرديء من التمر[3]. ووصف عطاء الخراساني غرف أزواجه ﷺ فقال: أدركت حُجر أزواج رسول الله من جريد النخل على أبوابها المسوح من شعر أسود. فحضرت كتاب الوليد بن عبد الملك يقرأ بإدخال حُجَر أزواج النبي في مسجد رسول الله. فما رأيت يوماً أكثر باكياً من ذلك اليوم. قال عطاء: فسمعت سعيد بن المسيب يقول يومئذ: والله لوددت أنهم تركوها على حالها. ينشأ ناشيء من أهل المدينة، ويقدم القادم من الأفق فيرى ما اكتفى به رسول الله في حياته فيكون ذلك مما يزهد الناس في التكاثر والتفاخر فيها. يعني الدنيا[4].

وحين تولى أبو بكر الخلافة التزم الزهد لنفسه ولأسرته. فعن عائشة رضي الله عنها قالت: لبست مرة درعاً لي جديداً، فجعلت أنظر إليه وأعجبت به. فقال

---

(١) ابن الجوزي، **سيرة عمر بن الخطاب**.

(٢) **التاج الجامع للأصول**، جـ ٥، ص ١٧١ نقلاً عن البخاري.

(٣) مسلم، **الصحيح**، باب الزهد، جـ ١٨، ص ١٠٧ ـ ١٠٩.

(٤) ابن سعد، **الطبقات الكبرى** جـ ٨، ص ١٦٧.

أبو بكر: ما تنظرين؟ إن الله ليس بناظر إليك: قلت: ومم ذلك؟ قال: أما علمت أن العبد إذا دخله العجب بزينة الدنيا مقته ربه عز وجل حتى يفارق تلك الزينة؟ قالت فنزعته فتصدقت به. فقال أبو بكر: عسى ذلك أن يكفر عنك[١].

وحين ولي الخلافة عمر بن الخطاب شدد على نفسه في التزام الزهد، وألزم بذلك عماله في الولايات، ووفر رغد العيش لجماهير الأمة[٢].

ومثل عمر كان الخليفة عثمان الذي كان يطعم الناس طعام الإمارة ثم يدخل بيته فيأكل الخل والزيت. وكان يُلبس الناس بينما يرتدي إزاراً قُدر بأربعة دراهم[٣].

ومثلهم الخليفة علي بن أبي طالب الذي كان خير لباسه قطيفة مرقعة يرتجف تحتها من البرد. وحينما سئل عن سبب لبسها؟ أجاب: والله ما أرزأكم من مالكم شيئاً وإنها لقطيفتي التي خرجت بها من المدينة. وحينما سئل لم ترقع قميصك؟ أجاب: يخشع القلب، ويقتدي به المؤمن[٤].

وهكذا كان بقية طليقة العهد الراشدي من أمثال الزبير وطلحة وكبار الصحابة من المهاجرين والأنصار. وهذا ما اقتدى به عمر بن عبد العزيز حين ولي الخلافة وقد كان قبلها يمتع نفسه بالطيبات من الملبس والمطعم وغيره[٥]. وهو أيضاً ما فعله نور الدين زنكي وصلاح الدين الأيوبي حينما ولي كل منهما بعد الآخر مسئوليه توحيد الأمة وإعدادها لمواجهة الخطر الصليبي»[٦].

والسمة الثانية للزهد أنه مطلوب في الأعمال وليس في الهيئة والأقوال.

---

(١) أبو نعيم، **حلية الأولياء**، حـ١ ص ٣٧.

(٢) البيهقي، **السنن الكبرى**، حـ١٠، ص ١٢٨، أبو نعيم، **حلية الأولياء**، حـ١، حـ١٠١ - ١٠٢، الطبري، **التفسير**، حـ٢٦، ص ٧١.

(٣) أبو نعيم، **حلية الأولياء**، حـ١، ص ٦.

(٤) أبو نعيم، **حلية الأولياء**، حـ١، ص ٨٢ ـ ٨٣.

(٥) ابن الجوزي، **سيرة عمر بن عبد العزيز**.

(٦) راجع كتاب ـ **هكذا ظهر جيل صلاح الدين وهكذا عادت القدس** ـ للمؤلف.

فقد رأت الشفاء بنت عبد الله ـ وكان عمر عينها محتسباً للمدينة ـ فتياناً يقصدون في المشي ويتكلمون رويداً. فقالت: ما هذا؟ فقالوا: نساك! فقالت: كان والله عمر إذا تكلم أسمع، وإذا أمشى أسرع، وال اضرب أوجع، وهو الناسك حقاً! وعن سالم مولى حذيفة قال: كان عمر بن الخطاب وعبد الله بن عمر لا يُعرف منهما البر حتى يقولا أو يفعلا! فسأله الزهري: يا أبا بكر ما تعني بذلك؟ قال: لم يكونا مؤنثين ولا متماوتين(١).

ولقد علق القرطبي على قول عمر بن الخطاب لشاب ينكس رأسه: «يا هذا ارفع رأسك فإن الخشوع لا يزيد على ما في القلب! فقال: فمن أظهر الناس خشوعاً فوق ما في بطنه فإنما أظهر نفاقاً على نفاق(٢).

وسمع عبد الله بن مسعود رجلاً يقول: أين الزاهدون في الدنيا الراغبون في الآخرة؟ فقال عبد الله: أولئك أصحاب الجابية (أي معركة اليرموك) اشترط خمسمائة من المسلمين أن لا يرجعوا حتى يقتلوا. فحلقوا رؤوسهم ولقوا العدد فقتلوا إلا مخبر عنهم(٣).

ولذلك قال ﷺ: **«رهبانية أمتي الجهاد»**(٤).

والغلط الخامس: أن يُظن أن الزهد هو صفة ملازمة للفقراء من العلماء. والحقيقة أن الزهد الذي طالب به الإسلام العالم هو أن يزهد بما عند الحاكم ترفعاً بعلمه واستعلاء بمكانته. ولكنه في مقابل ذلك يجتهد في جمع المال عن طريق الكسب الحلال حتى لا تضطره الحاجة إلى الإذعان لإرادات المترفين وأصحاب السلطان والنفوذ، وهذا النوع من الفهم هو الذي جعل سمان الفارسي يقول: أن النفس إذا أحرزت رزقها اطمأنت وتفرغت للعبادة(٥). ومثله سفيان

---

(١) ابن سعد، **الطبقات**، حـ٣، ص ٢٩٠ ـ ٢٩١.
(٢) القرطبي، **التفسير** (البقرة ـ ٤٦)، حـ١، ص ٢٥٥.
(٣) أبو نعيم، **حلية الأولياء**، حـ١، ص ١٣٥.
(٤) **مسند أحمد** (الساعاتي)، حـ٣، ص ٢٦٦.
(٥) أبو نعيم، **حلية الأولياء**، حـ١، ص ٢٠٧.

الثوري الذي كان يقول لتلامذته: إذا أردت أن تتعبد فانظر فإن كان في البيت بُر - أي قمح - فتعبد، وإلا فاطلب البر أولاً ثم تعبد[1]. وحين حضرته الوفاة نظر إلى ما خلفه من مال وقال: لولاك لتمندلوا بي! أي جعلوني كالمنديل يمسحون به أوساخهم[2].

ومن طريق ما ذكره القرطبي عند تفسير قوله تعالى: «علم أن سيكون منكم مرضى وآخرون يضربون في الأرض يبتغون من فضل الله وآخرون يقاتلون في سبيل الله» قال: «سوّى الله تعالى في هذه الآية بين درجة المجاهدين والمكتسبين المال الحلال للنفقة على أنفسهم وعيالهم والإحسان والإفضال. فكان هذا دليلاً على أن كسب المال بمنزلة الجهاد، لأن جَمَعَه مع الجهاد في سبيل الله. ولذلك قال عبد الله بن مسعود: أيما رجل جلب شيئاً إلى مدينة من مدائن المسلمين صابراً محتسباً، فباعه بسعر يومه كان له منزلة الشهداء»[3].

وسادس المغالطات الشائعة هي الطلب للفقير أن يزهد بقوت حياته وما يحفظ له كرامته وإنسانيته، وأن يرضى بفقره ثم القول له: إرض بما قسم الله لك! هذا هو رزقك! ولتوضيح هذه المغالطة نقول أن هناك فرقاً بين «رزق الله» و «كسب العباد» أي اقتسامهم لهذا الرزق، فرزق الله هو ما خصّ به أقطار السماء والأرض من خزائن أشار إليها بقوله: ﴿وَإِن مِّن شَيْءٍ إِلَّا عِندَنَا خَزَآئِنُهُۥ وَمَا نُنَزِّلُهُۥٓ إِلَّا بِقَدَرٍ مَّعْلُومٍ ﴿٢١﴾﴾ [الحجر: ٢١] وقوله: ﴿قُل لَّوْ أَنتُمْ تَمْلِكُونَ خَزَآئِنَ رَحْمَةِ رَبِّىٓ إِذًا لَّأَمْسَكْتُمْ خَشْيَةَ ٱلْإِنفَاقِ﴾ [الإسراء: ١٠٠] حيث خص أقطاراً بمناجم الذهب والمعادن، وخص أخرى بمناجم الفحم، وخص ثالثة بخزائن البترول، وخص رابعة بالخصب ووفرة الزرع، وخص خامسة بالثروات البحرية، وخص سادسة بغزارة الأمطار والثلوج، وخص سابعة بالغابات والحيوانات والماشية، وخص

(١) البيهقي، **الجامع لشعب الإيمان**، حـ ٣، ص ٤٥٨.
(٢) ابن الجوزي، **صيد الخاطر**، (الرياض: دار القبلتين، ١٤١٣/١٩٩٣) حـ ٢٩٠ رقم ١٤٩.
(٣) القرطبي، **التفسير** (سورة المزمل - ٢٠)، حـ ١٩، ص ٣٧.

ثامنه بوفرة الأنهار، وغير ذلك من خزائن مضافة إلى خزائن يكشف عنها العلم مثل خزائن الجاذبية والكهرباء والطاقة الحرارية وغيرها مما كشف عنه ومما لما يكشف عنه بعد.

وهذه الخزائن الإلهية وافرة تمام الوفرة لا يعلم عددها إلا الله؛ أما «اقتسام» ما يكتشف ويستخرج من هذه الخزائن إلى «حصص» تتضخم عند البعض حتى تعز على الإحصاء، وتندر عند البعض الآخر حتى تقصر عن أقوات يومهم، فهذا من عمل البشر وليس من رزق الله. ولا يجوز بحال أن ينسب هذا التحصيص الظالم إلى الله، أو أن يقال: هذا ما قسم الله. فالله خلق الرزق وامتحن العباد باقتسامه. فالمغالطة الكبرى ـ هنا ـ هي نسبة جور العباد وتضييقهم على أنفسهم، واستغلال بعضهم بعضاً إلى الله تغييباً للفقراء والمحرومين المستغلين ليرضوا بـ«قسمة العباد» الظالمة الجائرة. والله لا يغفر أبداً للغني أن يحتكر «رزق الله» ويجعل احتكار هذا مراد الله وقسمته، ولا يغفر للفقير إن يستسلم لهذا الخداع خوفاً أو جهلاً لأن كلا من الغنى والفقير مبتلى ـ أي ممتحن ـ بالآخر. ومثل هذه المغالطة المتكررة هي ما ندد به الله عند قوله: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ أَنفِقُوا۟ مِمَّا رَزَقَكُمُ ٱللَّهُ قَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ لِلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ أَنُطْعِمُ مَن لَّوْ يَشَآءُ ٱللَّهُ أَطْعَمَهُۥٓ إِنْ أَنتُمْ إِلَّا فِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ ﴿٤٧﴾﴾ [يس: ٤٧].

٦ ـ تزكية البيئة الأدبية والفنّية

البيئة الأدبية والفنية كالبيئة الاجتماعية تحتاج دائماً إلى التزكية وإعادة النظر في محتوياتها من جيل إلى جيل لتظل مستقيمة مع الأهداف العامة لمنهاج التزكية في التربية الإسلامية ولتطهيرها من مظاهر الانحراف التي تتسرب إليها وتنمية مظاهر الاستقامة المباحة فيها.

وأول عناصر البيئة الأدبية والفنية هو ـ الشعر ـ. فالشعر شأنه شأن كل «وسائل» الحياة يحتاج إلى «غاية» نبيلة يستعمل من أجلها. فإذا لم يرتبط بأمثال

هذه لغاية تحول إلى وسيلة لخدمة الأهواء والشهوات. وإلى هذه الصفة يشير قوله تعالى: ﴿وَالشُّعَرَاءُ يَتَّبِعُهُمُ الْغَاوُونَ ﴿٢٢٤﴾ أَلَمْ تَرَ أَنَّهُمْ فِي كُلِّ وَادٍ يَهِيمُونَ ﴿٢٢٥﴾ وَأَنَّهُمْ يَقُولُونَ مَا لَا يَفْعَلُونَ ﴿٢٢٦﴾ إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَذَكَرُوا اللَّهَ كَثِيرًا وَانْتَصَرُوا مِنْ بَعْدِ مَا ظُلِمُوا﴾ [الشعراء: ٢٢٤ ـ ٢٢٧].

وواضح من تفسيرات الرسول ﷺ وتطبيقات الشعر في زمانه إن المقصود بالذين آمنوا من الشعراء هم الذين يضعون وسيلة الشعر في خدمة الرسالة فإن لم يرتبط الشعر بالرسالة تحول إلى أداة غواية. لذلك يحتاج ـ منهاج التزكية ـ أن يطهر نفوس المتعلمين من آثار موروثات الشعر الغاوي وأساليبه في قلب الحقائق والتعمية والتضليل. وبسبب هذا الدور الذي يلعبه الشعر في تشويه الحقائق نفى الله صفة الشعر عن كتابه وذلك عند قوله: ﴿وَمَا هُوَ بِقَوْلِ شَاعِرٍ قَلِيلًا مَا تُؤْمِنُونَ ﴿٤١﴾﴾ [الحاقة: ٤١]: ونفاها عن رسوله: ﴿وَمَا عَلَّمْنَاهُ الشِّعْرَ وَمَا يَنْبَغِي لَهُ إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ وَقُرْآنٌ مُبِينٌ ﴿٦٩﴾﴾ [يس: ٦٩] هذه هي الصفة المميزة للقرآن عن الشعر، ففي حين يدور الشعر في تهويمات الأودية الشعورية فإن القرآن منبع قراءة حقائق الوجود وبيانها. كذلك ميز الله كتابه عن كل صفة اتصف بها الشعر. من ذلك ما انتبه إليه الجاحظ حين قال:

«سمى الله آياته أسماء مخالفة لما سمى به العرب كلامهم على الجملة والتفصيل. فسمى جملتها ـ قرآناً ـ كما سموا ـ ديواناً ـ، وسمى فصوله الرئيسة ـ سورة ـ كما سموا ـ قصيدة ـ، وسمى وحدة السورة ـ آية ـ كما سموا ـ بيتاً ـ، وجعل الآية فاصلة كما جعلوا آخر البيت قافية»[1].

والرسول ﷺ ميز بين البيان وبين سحر البيان الذي يستعمل للخداع والتمويه كما يتضح من إعراضه عمن شرع بمدحه والطلب إليه أن يقول كلا ما عادياً مما يقوله الناس ثم علق عليه قائلاً: إن من البيان لسحراً[2].

---

(١) السيوطي، **الاتقان في علوم القرآن**، حـ١، ص ٦٨.
(٢) **مسند أحمد** (تصنيف الساعاتي)، حـ١٩، ص ٢٧٢، ٣٠٠.

كذلك حرص الرسول ﷺ على تزكية عقول المسلمين ومشاعرهم من الآثار السلبية للشعر ومن الاشتغال به. من ذلك قوله:

«لأن يمتلىء جوف رجل قيحاً حتى يريه خير له من أن يمتلىء شعراً»[1].

«ما من راكب يخلو في مسيره بالله وذكره إلا ردفه ملك، ولا يخلو بشعر ونحوه إلا كان ردفه شيطان»[2].

وقد يحتج البعض بقوله ﷺ: **«إن من الشعر لحكمة»**. والواقع إن قول الرسول هذا يشير إلى ذلك النوع من الشعر الذي يسهم في بيان الحكمة القرآنية. وأمثال هذه الحكمة قائمة فقط في أمثال شعر علي بن أبي طالب، وشعر عبد الله بن المبارك، وشعر الشافعي، وهذا شعر يخلو من «التهويمات» و«أحلام اليقظة» و «الخيال» الذي لا وجود له وغير ذلك من الصفات التي يتصف بها الشعر الذي اغتال التفكير العربي في الماضي والحاضر.

لذلك لا غرابة إن رأينا شاعراً مثل ـ لبيد بن ربيعة ـ الذي كان من مشاهير شعراء الجاهلية يقلع عن الشعر حين أسلم وحسن إسلامه. وحين سأله عمر بن الخطاب في خلافته عن شعره واستنشده، قرأ سورة البقرة. فقال عمر: إنما سألتك عن شعرك. فقال: ما كنت لأقول بيتاً من الشعر بعد إذ علّمني الله البقرة وآل عمران. فأعجب عمر قوله هذا، وكان عطاؤه الفين فزاده خمسمائة[3].

وحين ولي الخلافة عمر بن عبد العزيز وفد عليه الشعراء من الحجاز والعراق. وكان فيمن حضر جرير والفرزدق والأحوص وكثير عزة، والحجاج القضاعي. فمكثوا شهراً لا يؤذنون لهم بالدخول، فتوسل جرير بالفقيه عون بن

---

(١) السيوطي، صحيح الجامع الصغير (تحقيق الألباني) رقم ٥٠٤٨ (نقلاً عن البخاري ومسلم والترمذي والنسائي وأبي داود وابن ماجه وأحمد).

(٢) السيوطي، المصدر نفسه، رقم ٥٧٠٦.

(٣) القرطبي، التفسير، (مطلع سورة البقرة)، حـ ١، ص ١٠٨.

عبد الله بن عتبة بن مسعود فدخل بصحبته على عمر بن عبد العزيز وراح ينشد قصيدة أوردها ـ صاحب حلية الأولياء ـ. فلما انتهى جرير من إنشاده قال له الخليفة عمر: أخبرني أمن المهاجرين أنت يا جرير؟ قال: لا. قال: أبينك وبين الأنصار رحم أو قرابة أو صهر؟ قال: لا. قال: فلا أرى لك من شيء في هذا الفيء حقاً. قال: بلى والله لقد فرض الله لي فيه حقاً إن لم تدفعني عنه. قال: ويحك وما حقك؟ قال: ابن سبيل أتاك من شقة بعيدة فهو منقطع على بابك: قال: إذا أعطيك. فدعا بعشرين دينار فضلت من عطائه وقال: هذه فضلت من عطائي وإنما يعطي ابن السبيل من مال الرجل، ولو فضل أكثر من هذا أعطيتك. فخذها فإن شئت فاحمد، وإن شئت فذم. قال: بل أحمد يا أمير المؤمنين. فخرج جرير فجهشت إليه الشعراء وقالوا: ما وراءك يا جرير؟ قال: ليلحق الرجل منكم بمطيته فإني خرجت من عند رجل يعطي الفقراء ولا يعطي الشعراء[1].

والسؤال الذي نطرحه: ما الحكمة من هذا الموقف الذي تتخذه الأصول الإسلامية من الشعر؟ الجواب يتمثل في عدة أسباب هي:

السبب الأول: يكمن في بنية الشعر نفسه التي تفرز عدة مضاعفات سلبية في النفس الإنسانية، ومن هذه المضاعفات أن تعلم الشعر وتذوق يؤدي إلى تكوين ما نسميه: «العقلية الشاعرية» و«القيم الشاعرية»، وهما ينتهيان بالإنسان إلى الاتصاف بصفات أهمها:

أولاً: القناعة ببلاغة الكلمة دون العمل. فالعقلية الشاعرية تعطي الكلام من القيمة أكثر مما يستحق. بل إنها لتجعل الكلام نهاية المطاف في الجهود التي تبذل لمواجهة المشكلات والأخطار. ولذلك كانت العقلية العربية التي نشأت في حضانة الشعر عقلية تقف عند حد الإعجاب بالكلام دون العمل. وهذا واضح ـ الآن ـ في الإعلام العربي الذي يقضي الأيام بالإشادة بكلمة أو خطبة يلقيها مسئول لم يحقق إنجازاً وإنما أعطى وعوداً وأقوالاً. ولقد أدرك هذه الصفة

(١) أبو نعيم الأصفهاني؛ حلية الأولياء، حـ ٥، ص ٣٢٧ ـ ٣٢٨.

العقلية المؤرخ البريطاني ـ جب Gibb ـ حين كتب في مقدمة كتابه ـ الاتجاهات الحديثة في العالم الإسلامي المعاصر ـ يقول: إن العربي تسحره بلاغة الكلمة حتى تعميه عن الواقع.

والواقع إنها ليست صفة في العربي وإنما هي جناية الشعر على التفكير العربي. ولذلك يمكن أن نفهم الاهتمام الشديد الذي أولته ـ وما زالت توليه ـ دوائر الاستشراق المصاحبة للاستعمار الحديث للشعر العربي، وللتشجيع الذي يقدمونه للشعر حتى أن طه حسين وجيله الذين أضاعوا أعمارهم في المعارك الشعرية لم يكونوا إلا أدوات مسخرة للإدارات الاستعمارية التي ألهت العقل العربي بهذا التراث السلبي(١).

والمظهر الثاني لمضاعفات ـ التفكير الشاعري ـ هو عدم الواقعية. فالتفكير الشاعري لا يعي الواقع القائم ولا يعالجه بالوسائل الواقعية ولأن سحر الكلمة ينقله إلى واقع وردي أو قاتم موهوم، مما يجعله يستل له وسائل غير واقعية ولا علمية، وما يسمى في الشعر ـ «الخيال العذب» هو مظهر من مظاهر «أحلام اليقظة» التي هي مرض نفسي مشتت للأذهان، مذهب للطاقات العقلية في خيالات لا وجود لها. ولعل هذا يجعلنا ندرك الحكمة من قوله تعالى: ﴿أَنَّهُمْ فِي كُلِّ وَادٍ يَهِيمُونَ ﴿٢٢٥﴾﴾ [الشعراء: ٢٢٥].

والمظهر الثالث لمضاعفات التفكير الشاعري أنه يقتل التفكير العلمي ويضع غشاوة الهوى على الأبصار مما يحرمها من «الملاحظة العلمية» التي هي أولى خطوات التفكير العلمي ثم يدفع التفكير فيما يشبه ـ السكر ـ حين يمضي في ابتكار الصور وعقد المقارنات المتخيلة. ولقد ظل الإنسان العربي هائماً مخموراً بالصور الشعرية وهو يذرع الأرض العربية جيئة وذهاباً آلاف السنين بينما ينسج الشعر على عينيه وعقله غشاوة منعته من «ملاحظة» الثروات الهائلة

(١) قد يعز على البعض مثل هذه الإدانة للشعر العربي خاصة وأنه أنجب أمثال: المتنبي والمعري وابن هانىء الأندلسي. ناسين أن هؤلاء كانوا أدوات إعلامية للاسماعيلية والفاطميين وأن نظائرهم كانوا أدوات إعلامية للعباسيين.

في باطن الأرض وظاهرها.

والسبب الثاني الذي جعل الأصول الإسلامية تحرص على تزكية الثقافة من الشعر ومناهجه هو أن الشاعر مخالف للتفكير العقلاني، وممن انتبه إلى سلبية التفكير الشاعري البروفسور ـ ايمت ـ الذي حذر مما أسماه بـ«سحر اللغة» فقال: «نحتاج أن نتحقق من إن الكلمات أن تستعمل بعقلانية، ويمكن أن تستعمل بأسلوب عاطفي. واللغة العاطفية تقترن بالذاتية بينما اللغة العقلانية تقترن بالموضوعية. واللغة العقلانية نزيهة ومتجردة بينما تكشف اللغة العاطفية دائماً عن تحيز وأفكار مسبقة»[1].

ويرى مالك بن بني أنه حين يصاب الإنسان بعدم التماسك ونقص الأفكار تعلو نبرات الصوت لكي يعوض النقص في الحجة والبرهان. وعندئذ تظهر البلاغة الثقيلة في الأدب ويكثر استعمال أدوات التفضيل في اللغة، والتشدق بالأوصاف مثل عبارة: «الشعب البطل»، «عملاق الثورة» و«المارد الجبار»، الخ، إنها حجة العاطفة والتفخيم فيقال مثلاً: «الموقف خطير جداً» بدلاً من أن تعطي فكرة دقيقة تصف الموقف في بساطة، إنها طريقة مخدرة في التفخيم أو التصفير فيقال: «كل الدنيا تعلم ذلك» عندما يراد تأييد رأي، أو يقال: «لا أحد يعتقد ذلك» للانتقاص من قيمة رأي آخر.

وباختصار إنه حشو الكلام حيث نجد الكلمة ـ بدل من أن توضح الموضوع ـ تقتصر على إلقاء ظل جديد يزيد في غموضه[2].

ولعل الأسباب التي مرت مناقشتها تقدم سبباً يفسر انتشار البلاغة والمجاز والمحسنات البديعية في تراث الجاهلية حيث لم تكن هناك أفكار عقلانية ولا علوم تستحق الانتباه. وهو السبب نفسه في اتخاذ أساليب البيان زمن الرسول ﷺ طابع الرزانة والجد والاكتفاء بتقديم التفاصيل والبعد عن الخيال والزخرفة اللغوية.

---

(١) Harry Schofield, *The Philosophy of Education*, PP. 13 - 14.

(٢) مالك بن نبي، **مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي**، حـ٧٩.

وثاني عناصر البيئة الأدبية والفنية التي يركز منهاج التزكية على معالجتها هي الآداب والبرامج الإعلامية بغية تطهيرها مما يخالف أهداف التربية الإسلامية في التزكية خاصة تلك الموضوعات التي تدور في فلك العصبيات كالمدح والفخر والهجاء التي تنسب الكمال والعصمة للأنا العصبية والنقص والعيوب للخصوم، ولذلك كانت الحملة الشديدة على المدح والمداحين. من ذلك قوله ﷺ: «**إذا رأيتم المداجين فاحثوا في وجوههم التراب**»[1].

وقوله: «**إذا قال الرجل للمنافق يا سيدي، فقد أغضب الله**»[2].

وعن عروة بن الزبير قال: قلت لعبد الله بن عمر: يا أبا عبد الرحمٰن إنا ندخل على الأمراء فيقضي أحدهم بالقضاء جوراً. فيقول: وفقك الله أو ينظر إلى الرجل منا فيثني عليه. فقال: أما نحن معشر أصحاب رسول الله ﷺ فكنا بعده نفاقاً، فما أدري ما تعدونه.

وفي رواية أخرى، قلت يا أبا عبد الرحمٰن، إنا نجلس إلى الأمراء فيتكلمون بالكلام ونحن نعلم أن الحق غيره فنصدقهم ويقضون بالجور فنقويهم عليه ونحسنه لهم فكيف ترى في ذلك؟ فقال: يا ابن أخي كنا مع رسول الله ﷺ نعد هذا من النفاق[3].

والحقيقة أن المدح ـ في حقيقته ـ هو ذكر الصنمية وتسبيحها لأنه يتسبب للممدوح بتضخم مرض «الطغيان» ويؤدي إلى استفحال مرض «الاستضعاف» بين المادحين والجماعات التي تستسيغ المدح وأساليبه.

وثالث عناصر البيئة الأدبية والفنية هي ـ الفنون ـ نفسها، حيث يحتاج

---

(١) السيوطي، **صحيح البخاري الصغير**، تحقيق الألباني، حـ١، رقم ٥٦٩ نقلاً عن البخاري في الأدب، ومسلم والترمذي وأبي داود وأحمد والطبراني في الكبير، والبيهقي في شعب الإيمان.

(٢) السيوطي، **صحيح الجامع الصغير**، حـ١، رقم ٧١١.

(٣) الطبراني، **المعجم الكبير**، حـ٢، ص ٢٥٥ رقم ١٣٢٦٤ و١٣٢٦٥ نقلاً عن البخاري وأحمد وابن ماجه.

منهاج التزكية دائماً إلى إعادة النظر في فلسفتها وتطبيقاتها من جيل إلى جيل لتظل مستقيمة مع الأهداف العامة للتربية الإسلامية، ولتطهيرها من مظاهر الإنحراف التي تتسرب إليها وتنمية مظاهر الاستقامة المباحة فيها.

وتزكية البيئة الفنية لا يعني التزام المغالاة في التدين والصرامة في الحياة، وإنما معناه إن تكون الفنون نابعة من فلسفة التربية الإسلامية مجسدة لها في عالم الواقع. وتوجيهات الرسول ﷺ في هذا المجال كثيرة منها قوله: **الهوا والعبوا فإني أكره أن يُرى في دينكم غلظة.**

وقوله: **خير لهو المؤمن السباحة، وخير لهو المرأة الغزل**[1].

ومن الطبيعي أن الرسول لا يحصر لهو الرجال في السباحة ولهو النساء في الغزل وإنما يوجه إلى أن القاعدة في اللهو أن تكون أداته ذات منافع مثمرة في حياة الإنسان.

ومثلها أيضاً قوله: «**إن الله يحب أن تؤتى رخصه كما يكره أن تؤتى معصيته**». وعن عائشة رضي الله عنها قالت: خص رسول الله ﷺ في أمر فتنزه عنه ناس من الناس فبلغ ذلك النبي ﷺ فغضب حتى بان الغضب في وجهه ثم قال: «**ما بال قوم يرغبون عما رخص لي فيه؟ فوالله لأنا أعلمهم بالله عز وجل وأشدهم له خشية**»[2]. ولكن رغم هذا التوازن الذي يوجه الرسول إليه في الحياة الفنية فإن التحايل عليه وتحميل الرخصة أكثر مما تحمله أمر لا يسمح به. فلقد روى أبو الحسين في كتاب الغرر عن صفوان بن أمية قال: كنا عند رسول الله ﷺ إذ جاءه عمرو بن قرة فقال له: يا رسول الله إن الله كتب علي الشقوة فلا أراني أرزق إلا من دفي بكفي فأذن لي في الغناء من غير فاحشة. فقال عليه السلام: «**لا إذن لك ولا كرامة ولا نعمة كذبت! أي عدو الله لقد رزقك الله رزقاً طيباً فاخترت ما حرم الله عليك من رزقه مكان ما أحل الله لك من حلاله. أما أنك لو قلت بعد هذه المقدمة شيئاً ضربتك ضرباً وجيعاً**»[3].

---

(١) كنز العمال، حـ ٧١٥ ص ٢١١.

(٢) مسند أحمد، (تصنيف الساعاتي) حـ ١٩، ص ١٧.

(٣) الرازي، التفسير الكبير، حـ ٢، ص ٣٠.

٧ ـ تزكية البيئة الطبيعية

البيئة الطبيعية هي المحضن الواسع الذي يضم في داخله مختلف البيئات التي مر الحديث عنها. ولذلك كانت تزكية هذا المحضن أمراً ضرورياً لنجاح التزكية في البيئات المذكورة. وتقوم تزكية البيئة الطبيعية على ميدان اثنين: الأول، التعمير. والثاني: النظافة.

أما عن التعمير فإن من مسئوليات مناهج التزكية الإعداد لتدريب إنسان التربية الإسلامية على تعمير الأرض وتزيينها بمظاهر الإنجازات الحضارية المختلفة. وأصول هذا المبدأ كامنة في أمثال قوله تعالى:

﴿ وَءَايَةٌ لَّهُمُ ٱلْأَرْضُ ٱلْمَيْتَةُ أَحْيَيْنَٰهَا وَأَخْرَجْنَا مِنْهَا حَبًّا فَمِنْهُ يَأْكُلُونَ ﴿٣٣﴾ وَجَعَلْنَا فِيهَا جَنَّٰتٍ مِّن نَّخِيلٍ وَأَعْنَٰبٍ وَفَجَّرْنَا فِيهَا مِنَ ٱلْعُيُونِ ﴿٣٤﴾ لِيَأْكُلُوا۟ مِن ثَمَرِهِۦ وَمَا عَمِلَتْهُ أَيْدِيهِمْ ۖ أَفَلَا يَشْكُرُونَ ﴿٣٥﴾ ﴾ [يس: ٣٣ ـ ٣٥].

﴿ أَنِ ٱعْمَلْ سَٰبِغَٰتٍ وَقَدِّرْ فِى ٱلسَّرْدِ ۖ وَٱعْمَلُوا۟ صَٰلِحًا ۖ إِنِّى بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴿١١﴾ ﴾ [سبأ: ١١].

والتوجيهات القرآنية التي ترشد إلى إعمار الأرض والاستفادة من مواردها كثيرة ومتنوعة وشاملة. ومثلها الأحاديث النبوية الكثيرة التي تبلغ في حثها على العمل لتزكية البيئة الطبيعية من عوامل الفقر والتخلف حداً تدعو إنسان التربية إلى الاستمرار في ذلك حتى إذا قامت القيامة وبي الزارع فسيلة فليغرسها[1]. ولا شك أن الدلالة العميقة لحديث الفسيلة هي استمرار التعمير وعدم التوقف عن ذلك خلال فترات الاستقرار أو فترات الأزمات ولو تصاعدت هذه الأزمات حتى تبلغ قيام الساعة التي تبدل فيها الأرض غير الأرض، والسموات غير السموات.

أما عن المبدأ الثاني ـ أي مبدأ النظافة ـ فيتكامل مع مبدأ التعمير لتشكيل

(١) مسند أحمد، حـ ٣.

البيئة الطبيعية الزكّاة الراقية. وأهمية هذه النظافة تتصاعد حتى تصبح جزءاً من الإيمان[1].

والحقيقة أن النجاح في تزكية الطبيعية هو نجاح في تحويل التوجيهات الإسلامية إلى انجازات حضارية عملية. وبدون هذا النجاح تبقى التوجيهات المذكورة مجرد مثل عليا مخزونة في عالم الأفكار دون الأعمال.

وأخيراً لا بد من تكامل تزكية البيئة الطبيعية مع تزكيات البيئات الأخرى التي مرت. وما لم يتم هذا التكامل فإن جميع الانجازات الحضارية سوف تتعرض لأخطار الإنهيار والدمار. وهذا ما يوجه إليه أمثال قوله تعالى:

﴿ أَوَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ كَانُوا أَشَدَّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَأَثَارُوا الْأَرْضَ وَعَمَرُوهَا أَكْثَرَ مِمَّا عَمَرُوهَا وَجَاءَتْهُمْ رُسُلُهُمْ بِالْبَيِّنَاتِ فَمَا كَانَ اللَّهُ لِيَظْلِمَهُمْ وَلَكِنْ كَانُوا أَنْفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ ﴿٩﴾ ﴾ [الروم: ٩].

﴿ حَتَّى إِذَا أَخَذَتِ الْأَرْضُ زُخْرُفَهَا وَازَّيَّنَتْ وَظَنَّ أَهْلُهَا أَنَّهُمْ قَادِرُونَ عَلَيْهَا أَتَاهَا أَمْرُنَا لَيْلًا أَوْ نَهَارًا فَجَعَلْنَاهَا حَصِيدًا كَأَنْ لَمْ تَغْنَ بِالْأَمْسِ كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٢٤﴾ ﴾ [يونس: ٢٤].

رابعاً ـ أساليب التزكية وأنشطتها

الأساليب التي يوجه إليها منهاج التزكية في التربية الإسلامية تتمثل في ما يلي:

أ ـ الذكر

يطلق مصطلح ـ الذكر ـ في القران والسنة ليدل على ثلاثة معانٍ هي:

الأول، القران وما يتضمنه من توجيهات ومعارف مثل قوله تعالى:

---

(١) سنن الترمذي، كتاب الأدب.

﴿ وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٤٤﴾ ﴾ [النحل: ٤٤].

والثاني: التسبيح باسم الله مثل قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلصَّلَوٰةَ تَنْهَىٰ عَنِ ٱلْفَحْشَآءِ وَٱلْمُنكَرِ ۗ وَلَذِكْرُ ٱللَّهِ أَكْبَرُ ﴾ [العنكبوت: ٤٥].

والثالث: التذكير والتوعية والتعليم بشكل عام مثل قوله تعالى: ﴿ إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ لِّلْعَٰلَمِينَ ﴿٨٧﴾ ﴾ [صۤ: ٨٧].

والذكر من حيث الآداء ثلاثة أقسام يكمل بعضها بعضاً: ذكر اللسان، وذكر الفكر، وذكر العمل. والغاية من الذكر أن يبقى إنسان التربية الإسلامية على وعي ويقظة تامين بأهمية عبادة الله ـ أي طاعته دون سواه ـ والاسترشاد بهديه ودوام الصلة به. ولذلك أعطي ـ ذكر الله ـ المقام الأول في أساليب التزكية ﴿ وَلَذِكْرُ ٱللَّهِ أَكْبَرُ ﴾ [العنكبوت: ٤٥]. والرسول ﷺ يقول: **«ألا أخبركم بخير أعمالكم وأزكاها عند مليككم وأرفعها في درجاتهم وخير لكم من إنفاق الذهب والفضة، ومن أن تلقوا عدوكم فتضربوا أعناقهم ويضربوا أعناقكم؟ قالوا: بلى يا رسول الله! قال: ذكر الله عز وجل»**[1].

وفي صحيح البخاري: مثل الذي يذكر والذي لا يذكر ربه مثل الحي والميت. وعنه ﷺ قال: **«إن لله ملائكة فضلاً عن كُتّاب الناس»** يطوفون في الطرق يلتمسون أهل الذكر، فإذا وجدوا قوماً يذكرون الله تعالى تنادوا: هلموا إلى حاجتكم. قال فيحفونهم بأجنحتهم إلى السماء الدنيا. قال: فيسألهم ربهم تعالى وهو أعلم بهم، ما يقول عبادي: قال: يسبحونك ويكثرونك ويحمدونك. قال فيقول: هل رأوني؟ قال فيقولون لا والله ما رأوك. قال فيقول: كيف لو رأوني؟ قال فيقولون لو رأوك كانوا أشد لك عبادة وأشد لك تحميداً وتمجيداً وأكثر تسبيحاً. قال: فيقول: ما يسألوني؟ قال: يسألونك الجنة. قال: يقول هل رأوها؟ قال يقولون لا والله يا رب ما رأوها. قال: فيقول فكيف لو أنهم رأوها؟ قال: فيقولون لو أنهم رأوها كانوا أشد عليها حرصاً وأشد لها طلباً، وأعظم فيها

(١) رواه الترمذي، وابن ماجه، وأحمد، والحاكم، والبيهقي.

رغبة. فيقول: فمم يتعوذون؟ قال: يتعوذون من النار. قال: يقول وهل رأوها؟ قال: يقولون لا والله يا رب ما رأوها! قال: يقول فكيف لو رأوها؟ قال: يقولون لو رأوها كانوا أشد منها فراراً، وأشد لها مخافة. قال: يقول فأشهدكم أني قد غفرت لهم. فيقول ملك من الملائكة: فيهم فلان ليس منهم إنما جاء لحاجة: قال: هم الجلساء لا يشقى بهم جليسهم»[1].

ويتخذ الذكر، في منهاج التزكية، شكلين اثنين:

الأول: شكل المقررات والدراسات النظرية التي تدور حول ـ التوحيد ـ الذي يؤدي إلى معرفة الله، ومعرفة ملكيته المطلقة للنشأة والحياة والمصير، وإحكام الصلة به والانسجام مع سننه وقوانينه في الكون والحياة والإنسان، وأثر ذلك كله في صلاح الأفراد والمجتمعات وبقائها ورقيها. كذلك تتضمن المقررات المذكورة تعريفات مفصّلة بأخطار القوافع الأربعة عن الذكر وهي: الشيطان، والشهوة، والدنيا، والهوى. والوعي بآثارها السلبية ـ إن هي طغت وهيمنت ـ من حيث الإخلال بالعبودية، وتعطيل الأفهام واضطراب السلوك والأخلاق واضطراب شبكة العلاقات الاجتماعية والعلاقات الإنسانية حتى الانتهاء بالإنسان إلى الشقاء في الدنيا والآخرة.

أما الشكل الثاني للذكر فهو ممارسات عملية ونشاطات تعبدية يقوم بها الأفراد والجماعات. فهي عند الفرد تتمثل في تربية الذوق والوجدان وتنمية قوى الإرادة التي تتجسد عملياً في محبة الله وخشيته، ورجائه، لأن محبة الله تدفع الفرد إلى طاعة الله وحده وللسير في الطريق الذي يرضيه. وخشية الله تزجر الفرد عن المضي فيما يغضب الله، والرجاء من الله يمنحه، القدرة على الاستمرار وعدم الملل أو الضعف أما المصاعب والأزمات. والنجاح في هذه الإيرادات الثلاث يؤدي إلى تحرير القلب من الخضوع لغير الله من الأشخاص والأشياء، وإلى الانسجام مع سننه وقوانينه في الوجود[2].

---

(١) رواه البخاري ومسلم.

(٢) في التربية الحديثة يحتل مكان ـ الذكر ـ ما يسمى بالنشيد القومي والشعارات التي تشتق فيه.=

ولا بد للتزكية أن تنمي هذه الاتجاهات الثلاثة لتكون عند الفرد الإرادة السليمة المتوازنة. أما الاقتصار على واحدة منها فإنه يميل بالإرادة إلى التطرف أو الإفراط وكلاهما يخرج بالإنسان عن الطريق الصحيح.

أما عن تطبيقات الذكر عند الجماعة فتتمثل في إقامة المؤسسات والأنشطة التي تيسر ممارسات الذكر الجماعية كالعيدين والعادات والاتجاهات والممارسات الاجتماعية والثقافية التي تجسد الذكر في واقع الحياة تجسيداً عملياً، مع مراعاة عدم فتح الباب للمؤسسات الإعلامية والثقافية والإدارية التي تشيع الانصراف عن القيم الإسلامية في الإدارة وشبكة العلاقات الاجتماعية.

والهدف الذي يحققه الذكر هو بقاء المسلم عند دائرة الولاء للأفكار الإسلامية وعدم انحسار هذا الولاء إلى دوائر العصبيات القومية والقبلية والأسرية وتطهير الأفكار والمشاعر من المفاهيم والاتجاهات والميول الصنمية التي تمنح محبتها وخوفها ورجاءها لآخرين من دون الله. واكتمال التزكية الوجدانية من هذه الصنميات يؤدي إلى تحقيق صفة ـ الصواب والحكمة ـ في الفكر، والإخلاص والإيمان ـ في الإرادة. وهذا معنى قوله تعالى: ﴿وَٱذْكُرُواْ ٱللَّهَ كَثِيرًا لَّعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ۝١٠﴾ [الجمعة: ١٠] ومعنى قوله: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَن تَزَكَّىٰ ۝١٤ وَذَكَرَ ٱسْمَ رَبِّهِۦ فَصَلَّىٰ ۝١٥﴾ [الأعلى: ١٤ ـ ١٥].

ولذلك كانت غفلة مناهج التربية عن الذكر بمعانيه الثلاثة سبباً لفتح الباب للأفكار الخاطئة الهادمة لـ «الصواب والحكمة»، وللاتجاهات المنحرفة المفسدة لـ «الإخلاص». كما أنها تفتح الباب للثقافات المنشطنة ـ أي التي تنحرف عن قصد وإصرار ـ لدفع الحياة في اتجاهات مخالفة لسنن الخلق وغاياته. ويسمي القرآن هذه الثقافات المنشطنة «وعد الشيطان»، ويصفها بالغرور ـ أي الزيف

= وهو في المجتمعات الغربية حول التذكير بقيم الديموقراطية أو الاشتراكية وتطبيقاتها. أما في العالم الثالث فهو يتركز حول تمجيد شخصية الزعيم أو الحاكم، وإعلان الولاء المطلق والطاعة المطلقة له.

والخداع ـ وذلك عند قوله تعالى: ﴿يَعِدُهُمْ وَيُمَنِّيهِمْ وَمَا يَعِدُهُمُ ٱلشَّيْطَٰنُ إِلَّا غُرُورًا ﴿١٢٠﴾﴾ [النساء: ١٢٠] وإذا كان السلف والآباء قد اقتصروا في تفسيراتهم لهذا «الوعد الشيطاني» على نسبته إلى شياطين الجن التي لا تُرى، فإن القرآن الحديث يحذران ـ أيضاً ـ من «وعد» شياطين الإنس الذين يرغبون بالباطل والإلحاد والفسوق في الفكر والعمل، وينفرون من الحق والإيمان والفضيلة ويقيمون لذلك المؤسسات المتخصصة والإدارات المشرفة، ولقد خبرت أجيال القرن العشرين الميلادي ألواناً من الأفكار والفلسفات والثقافات المنشطنة التي دعا إليها شياطين من الفلاسفة والمؤرخين وعلماء النفس والأدباء والفنانين والسياسيين، وأقاموا لها مجتمعات ومعسكرات حذرت الجماهير من الدين والعبادة لأنها تعب لا طائل تحته، وأفيون للشعوب، وطرحت لها بدائل في السلوك المتحرر من الدين وتوجيهاته وقدمتها كبوابات للسرور واللذة والحياة السعيدة. والسلام العالمي وإقامة جنة الدنيا بدل جنة الآخرة، وأقامت لها الإدارات التي ترعاها والمؤسسات التي تديرها، ثم تكشفت التطبيقات وبرزت النتائج لتكشف أن «الوعود» المنشطنة ليست إلا «غروراً». أي تزييف إعلامي وخداع تجاري، وأنها ليست إلا هروباً من الآلام، وإنها سريعة الذهاب ولا تحصل إلا بمناعب ومشاق عظيمة، ولا تورث إلا السقام والآلام والقلق والحسرة في حياة الأفراد، والتخلف والتمزق والانهيار في حياة الأمم.

وتبين أيضاً أن الإنسان حين يقع ضحية هذه الانشقاقات الشيطانية فإن يغترب عن نفسه وفطرته وهويته الأصيلة، فيقع ضحية الخرافة والخوف والرذيلة، ويصبح هدفاً سهلاً للاستضعاف والاستعباد. وتتعطل فيه قوى العقل والإرادة. ولذلك تصبح تزكيته من آثار هذا الاغتراب شرطاً أساسياً لنمو قدراته العقلية ليقدر على التعلم، ولنمو إرادته العازمة ليقدر على الاختيار، ولنمو قدراته السمعية والبصرية ليقدر على حسن السمع والإبصار. ويلخص القرآن الكريم كل هذه المضاعفات والنتائج السلبية عند قوله تعالى: ﴿وَمَن يَعْشُ عَن ذِكْرِ ٱلرَّحْمَٰنِ نُقَيِّضْ لَهُۥ شَيْطَٰنًا فَهُوَ لَهُۥ قَرِينٌ ﴿٣٦﴾ وَإِنَّهُمْ لَيَصُدُّونَهُمْ عَنِ ٱلسَّبِيلِ وَيَحْسَبُونَ أَنَّهُم

﴿مُّهْتَدُونَ ۝٣٧﴾ [الزخرف: ٣٦ ـ ٣٧] وقوله تعالى: ﴿وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنكًا﴾ [طه: ١٢٤]. وقوله أيضاً: ﴿وَلَا تُطِعْ مَنْ أَغْفَلْنَا قَلْبَهُ عَن ذِكْرِنَا وَاتَّبَعَ هَوَاهُ وَكَانَ أَمْرُهُ فُرُطًا ۝٢٨﴾ [الكهف: ٢٨].

فحين يغفل الإنسان عن ـ ذكر الله ـ بمعناه الشامل فإن ينتقل تلقائياً إلى ذكر غير الله، وينتقل من التوحيد إلى الصنمية ونسبة الفاعلية والتأثير من الله وسننه إلى الأصنام التي يقيمها. وبذلك تضطرب معتقداته ويتمزق ولاؤه وتتناثر شخصيته، ولا ينقذه من هذا التمزق والاضطراب إلا المعودة إلى ـ ذكر الله ـ بالمفهوم الإسلامي، وهجر ساعداه. وبذلك تتوحد محبته، ويتوحد خوفه ورجاؤه، وتستقيم علاقاته وأنشطته. ولذلك سمى الرسول ﷺ ـ أهل الذكر ـ «المفردين» أي الذين أفردوا الله بالهيمنة والعبادة. فعن أبي هريرة قال: كان رسول الله ﷺ يسير في طريق مكة فمر على جبل يقال له جمدان فقال: سيروا هذا جمدان سبق المفردون. قيل: وما المفردون يا رسول الله؟ قال: الذاكرون الله كثيراً والذاكرات[1].

ولذلك كان الذكر مطلوباً في جميع المواقف والحالات وكان الأمر على الأكثار منه: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اذْكُرُوا اللَّهَ ذِكْرًا كَثِيرًا ۝٤١﴾ [الأحزاب: ٤١].

والذكر مطلوب في شئون الدين والدنيا: ﴿فَإِذَا قَضَيْتُمُ الصَّلَاةَ فَاذْكُرُوا اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِكُمْ﴾ [النساء: ١٠٣].

والذكر مطلوب في الجهاد القتالي: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا لَقِيتُمْ فِئَةً فَاثْبُتُوا وَاذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيرًا لَّعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ۝٤٥﴾ [الأنفال: ٤٥].

والذكر مطلوب في الحج: ﴿فَإِذَا قَضَيْتُم مَّنَاسِكَكُمْ فَاذْكُرُوا اللَّهَ كَذِكْرِكُمْ آبَاءَكُمْ أَوْ أَشَدَّ ذِكْرًا﴾ [البقرة: ٢٠٠].

واقتران الذكر بالآباء في هذا الموقف تذكير بما كانت يفعله أهل العصبيات

---

(١) صحيح مسلم.

القبلية في الحج وهم يخصصون باسم قبائلهم تلبيات خاصة تشبه الأناشيد الوطنية في أيامنا. وهي تذكير لأجيال المستقبل أن لا تجعل شعارات العصبيات القبلية والاقليمية والقومية ـ والعرقية تعلو على شعارات الأخوة الإيمانية وأناشيدها.

والذكر مطلوب في كل مناسبة، فقد جعلت السنة النبوية أذكاراً لكل حالة. أذكار في النوم واليقظة، في اللباس والتعري، في الطعام والشراب، في الدخول والخروج، في الحركة والسكون، في الإقامة والسفر وهكذا. ولقد وضعت الأحاديث الواردة في هذا المجال ـ الذكر ـ في أعلى سلّم السلوك الإنساني لما فيه من تصحيح النوايا وتصويب الأهداف، وذكرت له أعظم الجوائز والمثوبات. لذلك كان الذكر مطلوباً في حالتي العمل الصالح والعمل الخاطىء. أما الحالة الأولى حتى لا يسند الإنسان الفضل في نجاح العمل وصلاحه لنفسه أو لزعيمه أو لقومه وغيرهم من البشر. وأما في الحاة الثانية حتى لا ينسى الإنسان غضب الله وعقوبته فيتوقف عن الاستمرار في العمل الخاطىء ويقوم بعملية المراجعة والتقويم. وإلى كلا الحالتين يشير قوله تعالى: ﴿ إِلَّا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّـٰلِحَـٰتِ وَذَكَرُوا۟ ٱللَّهَ كَثِيرًا﴾ [الشعراء: ٢٢٧].

﴿ وَٱلَّذِينَ إِذَا فَعَلُوا۟ فَـٰحِشَةً أَوْ ظَلَمُوٓا۟ أَنفُسَهُمْ ذَكَرُوا۟ ٱللَّهَ ﴾ [آل عمران: ١٣٥] والرسول ﷺ يقول.

«إنه ليغان على قلبي، وإني لأستغفر الله كل يوم مائة مرة»(١).

فلا غرابة بعد ذلك كله إذا اعتبر رواد التربية الإسلامية ترك الذكر من أعظم المعاصي. من ذلك قوله الأوزاعي عن حسان بن عطية: «ما عادى عبد ربه بشيء أشد عليه من أن يكره ذكره أو من يذكره»(٢).

(١) **مسند أحمد** (تصنيف الساعاتي)، حـ ٤، ص ٢١١.
(٢) ابن قيم الجوزية، **الوابل الصيب**، حـ ٩٣ ـ ٩٤.

ويلحق بذكر الله، الصلاة على النبي ﷺ التي أمر الله بها عند قوله: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ وَمَلَٰٓئِكَتَهُۥ يُصَلُّونَ عَلَى ٱلنَّبِيِّۚ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ صَلُّواْ عَلَيۡهِ وَسَلِّمُواْ تَسۡلِيمًا ۝٥٦﴾ [الأحزاب: ٥٦] وحث عليها ﷺ في أحاديث كثيرة منها قوله: «**صلوا عليّ فإنها زكاة لكم**»[(١)].

والحكمة من إدراج الصلاة على النبي في وسائل التزكية أنها حافظة للمسلم من آثار الاقتداء بغيره من أهل الضلال والفساد والمنكر. وهي تذكر للمثل الأعلى الذي اختطه النبي ﷺ في أقواله وأفعاله وداعية للاستمرار على الاقتداء به.

ب ـ الصلاة

الصلاة صلة عامودية مع الله هدفها قطع بقية الصلات الفوقية التي تفرزها حالات الضعف الإنساني وتقسم البشر إلى طبقات يسود بعضها بعضاً، وثمرتها صيانة قوى النفس ـ أي قوى العقل والإرادة ـ من الإفراط والتفريط، وإبقاؤها في حالة ـ الوسطية ـ أي حالة العافية التي تتوجه بهذه القوى إلى غاياتها التي خلقت لها. فالإنسان خلال التعامل اليومي مع البيئة المحيطة تتعرض قوى العقل والإرادة فيه لمضاعفات ـ الطغيان والاستضعاف ـ ويصبحان عرضة للتوجه بـ «الحمد» و «الاستعانة» و «الطاعة» لغير الله، فإذا أصابهما قدر من ذلك جاءت الصلاة لتزكيتهما مما علق بهما في الفترة الواقعة من الصلاتين وأعادتهما إلى حالة العافية التي يجسدها «حمد» الله و «الاستعانة» به والاستيقان بأنه «المالك» للنشأة والحياة والمصير. والانقطاع عن الصلاة يؤدي إلى ضعف المسلم أمام مؤثرات البيئة المحيطة ووقوعه ضحية الهوى والشهوة المفضيين إلى انحراف قوى العقل والإرادة وتوجهها بالحمد والاستعانة إلى غير الله، وإلى انحراف دوافع الغضب والشهوة والتدبير وتوجهها إلى غير مرادات الله. والقرآن الكريم

---

(١) مسند أحمد، حـ٣، ص ٢٦٥.

يسمي انحراف هذه القوى انحرافاً كاملاً ـ عمى القلب ـ، لأن القلب حسب المفهوم القرآني هو موطن القوى المشار إليها: ﴿فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى ٱلْأَبْصَـٰرُ وَلَـٰكِن تَعْمَى ٱلْقُلُوبُ ٱلَّتِى فِى ٱلصُّدُورِ ۝٤٦﴾ [الحج: ٤٦]. والسبب في هذا العمى هو ما «ران» ـ أي ترسب ـ على قدرات العقل والإرادة من آثار الكسب الخاطىء فحجب قوى العقل عن الرؤيا «الصائبة»، وحجب قوى الإرادة عن التوجه «المخلص». وهذا المجاب هو «الكفر» ـ أي تغطية الحق وستر الخير ـ. ولذلك قال ﷺ: «**العهد الذي بيننا وبينهم الصلاة فمن تركها كفر**»[1] أي أن الكفر نتيجة حتمية لترك الصلاة كما يقال إن العمى نتيجة ترك رعاية العينين.

وتحدد محتويات سورة الفاتحة مجموعة المتغيرات الفكرية والنفسية التي تنتاب الإنسان وتعمل الصلاة على ضبطها وتنظيمها لتبقى في أوضاعها ومساراتها السليمة خلال التعامل اليومي مع البيئة المحيطة بدائريتها القريبة والبعيدة. وهذه المتغيرات الفكرية والنفسية هي:

١ ـ مفهوم المربي الحقيقي لعوالم الإنسان والحيوان والنبات والجماد وغيرها من العوالم غير المرئية.

٢ ـ مفهوم المالك للوجود والمتصرف بمصيره.

٣ ـ مفهوم العلاقة بين المال الحقيقي والمُلّاك المجازيين.

٤ ـ أهلية الحمد والاستعانة.

٥ ـ أهلية الطاعة والمحبة.

٦ ـ منهج السلوك ودرجة الصواب والإخلاص فيه.

فالإنسان في حياته اليومية وتعامله مع البيئة المحيطة يكون عرضة للربح والخسارة. وهو في حالة الربح ـ يصبح عرضة للإصابة بمرض الطغيان وإسناد أسباب الربح لقدراته العلمية والمادية، وأنه ـ بناء على ذلك ـ جدير بالحمد

---

(١) **مسند أحمد** (تصنيف الساعاتي)، حـ ٢، ص ٢٣٢ رقم ٨.
صحيح مسلم، حـ ٢، ص ٧٠ ـ ٧١.

وجدير بأن يتوجه إليه الآخرون بالاستعانة وأن يقدموا له فروض الطاعة والتبعية، وأنه القادر على إدارة الحياة ومعاملة أهلها بالجبروت والاستعلاء. وإلى هذه الحالات النفسية يشير قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ لَيَطْغَىٰٓ ۝٦ أَن رَّءَاهُ ٱسْتَغْنَىٰٓ ۝٧﴾ [العلق: ٦ ـ ٧].

أما حين يخسر الإنسان في تعامله اليومي فإنه يصبح عرضة للإصابة بمرض «الاستضعاف» وانتقاص إنسانيته، والتوجه للراجين بالتوسل والحمد وطلب العون، ويتعامل معهم بالذل والهوان، ويسير على كل طريق منحرف في السلوك والاجتماع.

ولكن ـ المقيم للصلاة ـ تزوده الصلاة بالمناعة اللازمة إزاء مرضي «الطغيان» و «الاستضعاف» المشار إليهما. وتبقي أحشاؤه النفسية في حالة توازن وتعادل، ويظل تفكيره متوجهاً إلى الله باعتباره رب العوالم المحسوسة والمغيبة، والمالك للنشأة والحياة والمصير، والجدير بالاستعانة الكاملة والطاعة الكاملة. ثم تكون محصلة هذا التوازن الفكري ـ الإرادي هي استمرار الإنسان على منهج مستقيم في السلوك والعلاقات الاجتماعية. ولهذه المناعة التي تزود الصلاة بها الإنسان يشير قوله تعالى: ﴿ٱتْلُ مَآ أُوحِىَ إِلَيْكَ مِنَ ٱلْكِتَٰبِ وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ ۖ إِنَّ ٱلصَّلَوٰةَ تَنْهَىٰ عَنِ ٱلْفَحْشَآءِ وَٱلْمُنكَرِ ۗ وَلَذِكْرُ ٱللَّهِ أَكْبَرُ ۗ﴾ [العنكبوت: ٤٥]. وفي الحديث أن رسول الله ﷺ تناول غصنين وهزهما حتى تحات ورقهما ثم شبّه ذلك بتحات الذنوب ـ أي عوامل المرض الفكري ـ والنفسي ـ عند الصلاة[1]. ومن أقواله لأبي هريرة: قم فصل فإن في الصلاة شفاء[2].

وبمقدار ما تكون الصلاة فاعلة ومؤثرة في إمداد الإنسان بالمناعة ضد مرضي «الطغيان والاستضعاف» بمقدار ما تكون مقبولة ومعتبرة. ولذلك يميز القرآن الكريم من «مقيمي الصلاة» الذين يقيمون معاينها في واقع الحياة، وبين

(١) **مسند أحمد** (تصنيف الساعاتي)، حـ ٢، ص ٩، ١٠.
(٢) نفس المصدر والجزء، ص ٢٠٥ رقم ٢١.

«المصلين» الذي هم عن صلاتهم ساهون» أي ساهون عن إقامة معانيها في حياتهم.

فالذين «يقيمون الصلاة» يترجمون معانيها في تطبيقات ونظم وممارسات في واقع الحياة وفي شكبة العلاقات الاجتماعية. ولذلك يبقون في صلاة دائمة في حالات الربح والخسارة، وفي حالات النجاح والفشل، وفي حالات القوة والضعف. والنشاط والراحة. فهم في كل حالة من حالات الحياة المتقابلة تمدهم الصلاة بما يعالجون به المضاعفات السلبية ويدعمون به المنجزات الإيجابية، من خلال استرجاع ما عاهدوا الله عليه في الصلاة من قيام بعبادته ـ أي طاعته ـ، والاستعانة به والتوافق مع سننه وقوانينه، والاستمرار على صراطه المستقيم. وهذا ما فسرته الأحاديث النبوية وأقوال مفكري الصحابة. من ذلك قوله ﷺ: «**قال الله عز وجل إنما أتقبل الصلاة ممن تواضع بها لعظمتي ولم يستطل بها على خلقي، ولم يبت مصراً على معصيتي، وقطع النهار في ذكري، ورحم المسكين، وابن السبيل والأرملة، ورحم المصاب، ذلك نوره كنور الشمس. أكلؤه بعزتي، واستحفظه ملائكتي، اجعل له في الظلمة نوراً، وفي الجهالة حلماً، ومثله في خلقي كمثل الفردوس في جنتي**»[1].

وحين نزلت آية: ﴿فَوَيْلٌ لِّلْمُصَلِّينَ ۝٤ ٱلَّذِينَ هُمْ عَن صَلَاتِهِمْ سَاهُونَ ۝٥﴾ [الماعون: ٤ ـ ٥] قال رسول الله ﷺ في الساهي: **هو الذي لم يُرج خير صلاته وإن تركها لم يخف ربه**»[2].

وفي معنى الآية قال عبد الله بن مسعود: ما دقت تذكر الله فأنت في صلاة وإن كنت في السوق[3]. وفي تفسيرها قال عبد الله بن عباس: الساهون هم المنافقون الذين يصلون في العلانية ولا يصلون في السر[4] وأضاف: ليس لك من صلاتك إلا ما عقلت منها[5].

(١) حديث قدسي.
(٢) ابن كثير، **التفسير**، تفسير سورة الماعون.
(٣) ابن تمية، **اقتضاء السراط المستقيم**، ص ٢٠.
(٤) ابن كثير، **التفسير**، تفسير سورة الماعون.
(٥) ابن تمية، **الفتاوى**، كتاب الإيمان، حـ ٧، ص ٣١.

ولهذا الفرق بين «مقيمي الصلاة» و «المصلين» كان دعاء إبراهيم عليه السلام: ﴿رَبِّ ٱجْعَلْنِي مُقِيمَ ٱلصَّلَوٰةِ وَمِن ذُرِّيَّتِيۚ﴾ [إبراهيم: ٤٠]. وما مدح الله المصلين إلا وقرن أسماءهم بلفظ الإقامة. مثل قوله تعالى: ﴿يُقِيمُونَ ٱلصَّلَوٰةَ﴾ [المائدة: ٥٥] و ﴿أَقَامُواْ ٱلصَّلَوٰةَ﴾ [الحج: ٤١]. وسئل ابن تيمية عن تفسير قوله تعالى: ﴿ ۞ فَخَلَفَ مِنۢ بَعْدِهِمْ خَلْفٌ أَضَاعُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَٱتَّبَعُواْ ٱلشَّهَوَٰتِۖ فَسَوْفَ يَلْقَوْنَ غَيًّا ﴿٥٩﴾﴾ [مريم: ٥٩]. وعن قوله: ﴿فَوَيْلٌ لِّلْمُصَلِّينَ ﴿٤﴾ ٱلَّذِينَ هُمْ عَن صَلَاتِهِمْ سَاهُونَ ﴿٥﴾﴾ [الماعون: ٤ ـ ٥]. فأجاب: المراد بهاتين الآيتين من أضاع الواجب في الصلاة لا مجرد تركها. هكذا فسرها الصحابة والتابعون، وهو ظاهر الكلام. فإنه قال: ﴿فَوَيْلٌ لِّلْمُصَلِّينَ ﴿٤﴾ ٱلَّذِينَ هُمْ عَن صَلَاتِهِمْ سَاهُونَ ﴿٥﴾﴾ فأثبت لهم صلاة وجعلهم ساهين عنها، فعلم أنهم كانوا يصلون مع السهو عنها[1].

والنظر في سورة الماعون كاملة يبرز بوضوح أن السورة تقدم صفين رئيسين للمكذبين بالدين الذي يلتبس أمرهم على المراقب لأنهم ينتقون من الدين الأقوال والأشكال ويتجاهلون التطبيقات والأمال: الصفة الأولى هي ـ دع اليتيم ـ واليتيم كما فسر معناه ابن عباس والنووي هو الكبير أو الصغير الذي فقد النصرة والقدرة على دفع الأذى والظلم. والدع هو القهر والتسلط. وبذلك تكون الصفة الأولى للمكذب بالدين هي ـ اغتصابه لحريات الإنسان وقهره والتسلط عليه. أما الصفة الثانية فهي السيطرة على موارد الحياة المادية وعدم رعاية المساكين وتحقيق التكافل الاجتماعي. ثم تخص السورة فئة من المكذبين بالدين هم ـ المصلون ـ الذين يؤدون حركات الصلاة ولا يقيمون معانيها في واقع الحياة. فهؤلاء ـ إضافة إلى الصفتين السابقتين ـ يتصفون بصفة ـ ثالثة ـ هي تأديتهم لحركات الصلاة مع الغفلة عن تطبيقاتها الاجتماعية، وصفة ـ رابعة ـ هي أنهم يؤدون الصلاة كدعاية إعلامية هدفها كسب التأييد والحصول على الشعبية وكسب ثقة البسطاء والعامة: وصفة ـ خامسة ـ هي «منع الماعون» أي ما يعين

---

(١) ابن تيمية، الفتاوى، كتاب التفسير (الجزء الثاني)، حـ ١٥، ص ٢٣٤.

الناس على إقامة دينهم ودنياهم في ميادين الحياة المختلفة: ويلبي جميع حاجاتهم ثم يهيء لهم للتفريغ لإقامة معاني الدين وتعاليمه:

ويتكامل الوضوء مع إقامة الصلاة في منهاج التزكية. فحين أمر الله سبحانه المؤمنين بالوضوء إذا قاموا للصلاة ذكر الهدف فقال: ﴿مَا يُرِيدُ ٱللَّهُ لِيَجْعَلَ عَلَيْكُم مِّنْ حَرَجٍ وَلَٰكِن يُرِيدُ لِيُطَهِّرَكُمْ﴾ [المائدة: ٦]. والتطهير ـ كما مر ـ معنى من معاني التزكية. والرسول ﷺ يقول: «**ألا أدلكم على ما يمحو الله به الخطايا ويرفع به الدرجات؟ قالوا: بلى يا رسول الله. قال: إسباغ الوضوء على المكاره، وكثرة الخطأ إلى المساجد، وانتظار الصلاة فذلكم الرباط**»[1]. ومع إيماننا بوجوب بلورة علم نفس إسلامي يتتبع الآثار التطهيرية للصلاة والوضوء، فإننا نقول أن الملاحظات الأولية في معنى الوضوء تدل على أن المتوضىء إنما يقوم بطهارتين: طهارة مادية وطهارة نفسية. فهو يغسل يديه ويطهرهما مما أصابهما من تلوث مادي ومما اقترفنا من معاصي وأخطاء. ويغسل فمه فيظهره مما آثار الطعام والغبار ومما اقترفه بحق الآخرين من كلام أو حرام. ويغسل أنفه فيطهره مما علق به من غبار ومما اشتمه من حرام. ويغسل وجهه فيطهره من العرق والغبار ومما اقترف من توجه أو نظر لغير الله. ويغسل ذراعيه فيظهرهما من أصابهما من تلوث ومما اقترفه من أذى أو حرام. ويغسل أذنيه فيظهرهما مما علق بهما من أوساخ ومما اقترفتاه من سماع يغضب الله. ويمسح جبهة رأسه فيمسح ما اقترفه من سجود لغير الله ومن تفكير يناقض مراد الله في المعتقد والتدبير، ويغسل رجليه فيظهرهما مما علق بهما من أوساخ ومما اقترفناه من سعي في معاصي.

ثم هو بعد ذلك يهيؤ أعضاءه ونفسه للتحلي بالمزكيات المقابلة للنواقص التي تطهر فيها.

وهناك علاقة وثيقة بين الحالة الجسدية والحالة النفسية في كل لحظة من

---

(١) المنذري، مختصر صحيح مسلم، حـ ١، ص ٤٤.

لحظات الحياة الإنسانية. فالتاجر الذي يعمل في البيع والشراء يصنع الاشتغال بالمال والسلع التي يتعامل بها حالة جسدية ونفسية تتداخلان لتشكلا أفكاره ومشاعره وأنماط سلوكه» ومثله الموظف في مكتبه، والعسكري في معسكره، والزوج مع زوجته. فإذا حان وقت الصلاة احتاج إلى التخلص من حالته الفكرية والإرادية والجسدية المشار إليها ثم التهيؤ للدخول في عملية الصيانة الرادة إلى حالة العافية والتوازن التي توفرها الصلاة. أي أن الانتقال من حالة التفاعل مع مكونات الوجود المادي إلى حالة التحرر من هذا الوجود يقتضي تطهير الجسد من آثار الحالة الأولى نفسياً وعقلياً وجسدياً وتهيئته للدخول في الحالة الجديدة والوضوء هو عملية تطهير النفس والجسد من آثار الحالة الأولى والتهيؤ للدخول في رحلة الصلاة العقلية والإرادية والجسدية.

والنداء للصلاة ـ أو الأذان ـ يتكامل كذلك مع وظائف الصلاة التي مرت. ففي كل وقت تحين به الصلاة يكون الناس غرقى في أعراض الدنيا. فمن غارق في المال، وآخر في الجاه، وثالث في الشهوات، ورابع في الخوف من فقدان أي منها. وخامس . . . وسادس . . . وسابع . . . إلى آخر التفاعلات البشرية مع مكونات البيئة المحيطة. وينطلق الأذان عالياً بـ «الله أكبر» ليقرع أذني كل غارق بأعراض الدنيا وليقول له: الله أكبر مما أنت غارق فيه. وحين يقول المؤذن: «أشهد أن لا إله إلا الله» إنما يقرع مشاعر من تولّه بحب غير الله ويقول له: لا محبوب يستحق أن تتوله بحبه وطاعته إلا الله. وحين يقول المؤذن: «أشهد أن محمداً رسول الله»، إنما ينبه الأذهان إلى وجوب التعامل مع أعراض الدنيا طبقاً للتعاليم التي أرسل محمداً بها بعد خلطت أهواء الناس وشهواتهم هذه التعاليم بغيرها. وحين يتوجه إلى اليمين وينادي: «حي على الصلاة» إنما يصيح بأهل اليمين ـ أي المسلمين ـ ليقول لهم: تعالوا وثقوا صلاتكم بمصدر الهدى والسعادة قبل أن يوهن هذه الصلة حب الأشياء التي تشتغلون بها والأشخاص الذين تتعاملون معهم. وحين يتوجه المؤذن إلى اليسار وينادى: «حي على الفلاح» إنما يهتف بأهل الشمال من غير المسلمين أن تعالوا إلى طريق الفلاح

والظفر بالمطلوب بعد أن ذهبت بكم طرق الخسران كل مذهب دون أن تظفروا بطلب. ثم يكرر النداء للجميع بأن «الله أكبر» مما هم مشتغلون به متولهون بحبه رازحون تحت آصاره، مكبلين بأغلاله، وأن الله هو الإله الحقيقي الذي يستحق أن تتوله القلوب بحبه وتهتف الألسنة بحمده وتسعى الأجسام في مراداته.

وتوزيع أوقات الصلاة خلال اليوم يتكامل مع الصلاة نفسها لتحقيق الأهداف التي تعمل من أجلها وهي التزكية مما يتسببه احتراق التعامل بالدنيا. ومما يفرزه هذا الاحتراف من أسباب مرضي «الطغيان والاستضعاف»، كالهوى والغفلة، والانقطاع عن الله، والانغماس في الشهوات، والوقوع في الشبهات أو اقتراف المحرمات أو الانحباس في الأعراف والتقاليد، والعادات والمألوفات. لذلك يبدأ المسلم نهاره بالصلاة ليبدأ احترافه بالدنيا، وتوجيهات الله حاضرة في مخيلته، قائمة في وجدانه. فإذا خالطت آثار التعامل هذه التوجيهات وأضعفت قوى العقل والإرادة عاد المسلم وقت الظهر ليجدد الصلة مع مصدر هاتين القوتين ولجلاء ما علق بعقله من الهوى وبإرادته من الشهوات المحرمة. وكذلك يفعل وقت العصر والمغرب ثم يختم نهاره بصلاة العشاء ليزكي قدراته العقلية مما اعتراها من الهوى ومضاعفاته، وإرادته مما أصابها من الشهوات المحرمة ومضاعفاتها. فتبرأ ذمته ويتحلل من مسئوليته، ويصفو نومه ويهنأ جسده، ويستعيد استقامة قدراته وسلامتها. وإلى هذا كله أشار ﷺ عند قوله:

«تحترفون تحترفون! فإذا صليتم الفجر غسلتها. ثم تحترفون! فإذا صليتم الظهر غسلتها. ثم تحترفون تحترفون! فإذا صليتم العصر غسلتها. ثم تحترفون تحترفون فإذا صليتم المغرب غلستها. ثم تحترفون تحترفون! فإذا صليتم العشاء غسلتها. ثم تنامون فلا يكتب عليكم حتى تستيقظوا»[1].

ولهذا قال ﷺ: **«أحب البلاد إلى الله مساجدها، وأبغض البلاد إلى الله أسواقها»**. ولقد علق الفخر الرازي على هذا الحديث بقوله:

---

(١) كنز العمال، حـ ٧، ص ٣١٤.

«واعلم أن هذا الخبر تنبيه على ما هو السر العقلي في تعظيم المساجد، وبيانه أن الأمكنة والأزمنة إنما تتشرف بذكر الله. والسوق على الضد من ذلك لأنه موضع البيع والشراء والإقبال على الدنيا، وذلك مما يورث الغفلة عن الله، والإعراض عن التفكر في سبيل الله، حتى إن ذاكر الله إذا دخل السوق فإنه يصير غافلاً عن ذكر الله»[1].

والصلاة هي إحدى الترجمات العملية لعلاقة العبودية. ذلك أن الإنسان المسلم يتعرض خلال احترافه في الدنيا بين كل صلاتين لمؤثرات وتفاعلات تضعف من علاقة العبودية في نفسه: فتارة يحسن للآخرين أو يحسنون إليه مما قد يجعله عرضة لرؤية الإحسان في نفسه أو نسبته للآخرين. وتارة ينصر الآخرين أو ينصرونه فيسند لنفسه النصرة أو إليهم. وتارة يؤذي الآخرين أو يؤذونه، وتارة يهزمهم أو يهزمونه فيدعى القوة أو يعزوها لغيره. وتارة يواجه من يحب أو من يحبه نفسه وهكذا. وفي جميع المواقف والأحوال قد يتصور النفع والضرر، والقدرة والنصر والرزق والحياة والموت كلها أو بعضها بيد الخلق وينسى الخالق. ويتفرع عن هذا التصور شبكة من المشاعر والولاءات والمواقف والتصرفات التي تناقض شبكة العلاقات التي حددتها التربية الإسلامية بين انسانها وبين كل من الخالق والكون والإنسان والحياة والآخرة. ولذلك احتاج هذا الإنسان إلى إعادة التوازن في شبكة العلاقات المذكورة في نفسه كلما تعرضت لعوامل الإضعاف أو التشويه[2].

هكذا تعمل الصلاة على مزج الدين بالدنيا طوال اليوم وتصنع منهما نسيجاً تتكامل فيه قوى النفس، وتتوازن متطلبات الحياة في الدارين، وتطهر شبكة العلاقات الاجتماعية مما يعلق بها من أدران، وتنمي في المجتمع أسباب المودة والتكامل وتمده بأسباب الاستمرارية والأمن والفلاح.

---

(١) الرازي، **التفسير**، حـ ٤، ص ١٢.

(٢) للوقوف على تفاصيل العلاقات الخمس المذكورة راجع كتاب ـ **فلسفة التربية الإسلامية** ـ للمؤلف.

لهذا كله لا يستغني عن الصلاة الصغير والكبير، والصحيح والمريض، والمقيم والمسافر، والآمن والخائف، والمسالم والمجاهد، ولهذا تضاعفت مثوبتها حتى جعل السير إليها سيراً إلى الجنة، والمحافظة عليها نوراً وبرهاناً ونجاة يوم القيامة، وجعل التفريط بها ظلمة وضلالاً وهلاماً. وحشر مضيعها مع فرعون وقارون وهامان وأبي بن خلف[1].

ولتحقق أهداف الصلاة في تزكية الأفراد والجماعات والبيئات ركز منهاج التزكية على الإطار الجماعي - الاجتماعي في آدائها، فلا يفرق الأفراد في بيئات اجتماعية وثقافية مادية موحلة، ولا تهبط شبكة العلاقات في المجتمع إلى درك الصراع والتهارش على حطام الدنيا وشهواتها فتشيع الجريمة وتشتعل الفتنة وتنتشر الفساد. والتشديد على صلاة الجماعة يتردد في جميع مصادر السنة. ولم يرخص لصلاة الفرد في بيته إلا في الليالي الماطرة وفي وجود علة مانعة كالعمى[2]. وحيثما رخص للمسلمين أن يصلوا النافلة من رمضان في بيوتهم ورأى الخليفة عمر احتمال التقاعس عنها جعلها صلاة جماعة[3]. أما عدا ذلك فقد جُعلت الصلاة المكتوبة جماعة في المساجد. وتوجيهات الرسول ﷺ في هذا المجال كثيرة منها:

- **«ما من ثلاثة في قرية ولا بدو لا تقام فيهم الصلاة جماعة إلا قد استحوذ عليهم الشيطان».**

- **«عليكم بالجماعة فإنما يأخذ الذئب القاصية من الغنم»**[4].

- **«لو يعلم الناس ما في النداء والصف الأول، ثم لم يجدوا إلا أن يستهموا عليه. ولو يعلمون ما في التهجير لاستبقوا إليه. ولو يعلمون ما في العتمة والصبح لأتوهما ولو حبواً»**[5].

---

(1) مسند أحمد (تصنيف الساعاتي)، حـ ٢، ص ٢٣٢ رقم ٨١ - حـ ٢٠، ص ١٠٢.
(2) البخاري، (الصحيح)، كتاب الصلاة، حـ ١.
(3) مسلم، الصحيح، باب الصلاة، حـ ١، ص ٢٩١.
(4) ابن تيمية، الفتاوى، كتاب السلوك، حـ ١٠، ص ٤٠٥.
(5) البخاري، الصحيح، باب الصلاة.

ـ «من صلى العشاء في جماعة فكأنما قام نصف الليل، ومن صلى الصبح في جماعة فكأنما صلى الليل كله»[1].

ـ «صلاة الجماعة تفضل على صلاة الرجل وحده بسبع وعشرين درجة»[2].

ـ «لقد هممت أن آمر فتيتين أن يجمعوا حزم الحطب ثم آمر بالصلاة فتقام ثم أحرّق على أقوام لا يشهدون الصلاة»[3].

وفي رواية أبي داود: «ثم آتي أقواماً يصلون في بيوتهم ليست بهم علة فأحرقها عليهم».

وتتصاعد أهمية صلاة الجماعة لتبلغ ذروتها في صلاة الجمعة التي اختصها القرآن بسورة شددت على آدائها ونوهت بأهميتها. ومما ورد في السورة المذكورة قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا نُودِيَ لِلصَّلَوٰةِ مِن يَوۡمِ ٱلۡجُمُعَةِ فَٱسۡعَوۡاْ إِلَىٰ ذِكۡرِ ٱللَّهِ وَذَرُواْ ٱلۡبَيۡعَۚ ذَٰلِكُمۡ خَيۡرٞ لَّكُمۡ إِن كُنتُمۡ تَعۡلَمُونَ ۝٩ فَإِذَا قُضِيَتِ ٱلصَّلَوٰةُ فَٱنتَشِرُواْ فِي ٱلۡأَرۡضِ وَٱبۡتَغُواْ مِن فَضۡلِ ٱللَّهِ وَٱذۡكُرُواْ ٱللَّهَ كَثِيرٗا لَّعَلَّكُمۡ تُفۡلِحُونَ ۝١٠ وَإِذَا رَأَوۡاْ تِجَٰرَةً أَوۡ لَهۡوًا ٱنفَضُّوٓاْ إِلَيۡهَا وَتَرَكُوكَ قَآئِمٗاۚ قُلۡ مَا عِندَ ٱللَّهِ خَيۡرٞ مِّنَ ٱللَّهۡوِ وَمِنَ ٱلتِّجَٰرَةِۚ وَٱللَّهُ خَيۡرُ ٱلرَّٰزِقِينَ ۝١١ ﴾ [الجمعة: ٩ـ ١١].

ومثله تشديد الرسول ﷺ في أحاديث كثيرة منها قوله: «من ترك الجمعة ثلاث مرات من غير ضرورة طبع الله على قلبه»[4]. وبلغ اهتمام مجتمع النبوة بالصلاة ـ خاصة صلاة الجماعة ـ درجة لم يتخلف عنها إلا منافق عُلم نفاقة أو مريض أقعده مرضه، بل إن المريض كان يمشي بين رجلين حتى يأتي الصلاة[5].

ومن الطبيعي أن غايات الصلاة في التزكية لا تتحقق إلا إذا برز فقه شامل

---

(١) مسلم، الصحيح، حـ ٥، ص ١٥٧.
(٢) الترمذي، السنن، باب صلاة الجماعة؛ صحيح مسلم، حـ ٥.
(٣) الترمذي، السنن، باب الصلاة. ومثله عند البخاري ومسلم.
(٤) مسند أحمد، حـ ٥، ص ٣٠٠.
(٥) مسلم، الصحيح، باب الصلاة، حـ ٥، ص ١٥٦.

راسخ للصلاة. فقه يقوم على البحث العلمي في ميادين النفس والاجتماع انطلاقاً مما تخبر به «آيات الكتاب» عن فوائد الصلاة ومضار التقاعس عن آدائها. فمثلاً حين تخبرنا الآيات السابقة أن السعي إلى صلاة الجمعة عند سماع النداء له آثار خيّرة في حياة المجتمع وعلاقاته ـ «ذلكم خير لكم إن كنتم تعلمون» ـ فلا بد من البحث العلمي في آثار الصلاة في النفس والمجتمع لـ «العلم» بمظاهر «الخير» المشار إليه والاستيقان بنتائجه. وحين تخبر الآية التي تليها أن الانتشار في الأرض والعمل والإتجار بعد قضاء الصلاة الجمعة ثمرته الخبر القائل: «لعلكم تفلحون» ـ أي لعلكم تظفرون بمطلوبكم ـ فلا بد كذلك من بحث علمي في ميادين النفس والاجتماع للتعرف على مظاهر «الفلاح» الذي تعد به الآية.

إن الجهل بهذا الفقه العلمي عن آثار الصلاة في ميادين النفس والمجتمع يبقي الصلاة مجرد حركات وتمتمات لا حياة فيها، وقد يحولها إلى عادات موروثة لا روح فيها ولا أثر لها. ومن المؤسف أن فقه الصلاة في الماضي قد تعرض للتجزئة والضيق على يد المذهبيين المتنابذين. فقد اقتصر عند ـ الفقهاء التقليديين ـ على الأعمال الظاهرة المحسوسة المتعلقة بالوضوء المادي والحركات الجسدية، والقراءات الصوتية. وعند الصوفية أغرق في غيبيات منقطعة عن الواقع الاجتماعي بعيدة عن رحلة الإنسان عبر الحياة والمصير. ولذلك أصبح من أولى مسئوليات منهاج التزكية الذي نناقشه أن يفرز مقررات دراسية وموضوعات وأبحاث شرعية تبرز دور الصلاة الفاعل الشامل في إحداث التوازن في حياة الأفراد وعلاقات الجماعات، وعلاقات الإنسان بالوجود المحيط.

والصلاة بأبعادها القرآنية لا تقتصر على الإنسان المسلم وحده وإنما هي جزء من صلاة كبرى قائمة في الوجود الكبير كله، ويتكامل في إقامتها كل من الخالق والمخلوقات من الملائكة والإنس والجن والحيوان والجماد. ويفصل القرآن في أنواع الصلاة الكبرى القائمة في الوجود الكبير فيذكر أن هناك صلاة يصليها الله وملائكته على نبيه لتكون منه تعالى رحمة ونصراً ومن ملائكته دعاء

واستغفاراً[1]. ﴿إِنَّ ٱللَّهَ وَمَلَٰٓئِكَتَهُۥ يُصَلُّونَ عَلَى ٱلنَّبِيِّۚ﴾ [الأحزاب: ٥٦].

وصلاة يصليها الله وملائكته على عباده المؤمنين لتكون منه تعالى رحمة وهداية لهم وبركة عليهم، ومن ملائكته دعاءً واستغفاراً لهم[2].

﴿هُوَ ٱلَّذِي يُصَلِّي عَلَيْكُمْ وَمَلَٰٓئِكَتُهُۥ لِيُخْرِجَكُم مِّنَ ٱلظُّلُمَٰتِ إِلَى ٱلنُّورِۚ وَكَانَ بِٱلْمُؤْمِنِينَ رَحِيمًا ﴿٤٣﴾﴾ [الأحزاب: ٤٣].

وصلاة أقامها النبي ﷺ لله سبحانه لتكون شكراً لله على نعمه واصطفائه لرسالته: ﴿فَصَلِّ لِرَبِّكَ وَٱنْحَرْ ﴿٢﴾﴾ [الكوثر: ٢] وصلاة صلاها النبي على المؤمنين لتكون ـ في حياته ـ ترحماً على المؤمنين ودعاءً لهم، وفي مماته اهتداء برسالته وسنته: ﴿وَصَلِّ عَلَيْهِمْۖ إِنَّ صَلَوٰتَكَ سَكَنٌ لَّهُمْۗ وَٱللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴿١٠٣﴾﴾ [التوبة: ١٠٣].

وصلاة يقيمها المؤمنون لله لتكون اتصالاً دائماً به، وتقرباً إليه بطاعته واتباع أوامره: ﴿حَٰفِظُواْ عَلَى ٱلصَّلَوَٰتِ وَٱلصَّلَوٰةِ ٱلْوُسْطَىٰ﴾ [البقرة: ٢٣٨].

وصلاة يصليها المؤمنون على النبي خلال قراءة الصلاة الإبراهيمية التي تعقب التشهد في الصلاة لتكون تجسيداً لاتباع سنته في الداخل وحمل رسالته في الخارج: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ وَمَلَٰٓئِكَتَهُۥ يُصَلُّونَ عَلَى ٱلنَّبِيِّۚ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ صَلُّواْ عَلَيْهِ وَسَلِّمُواْ تَسْلِيمًا ﴿٥٦﴾﴾ [الأحزاب: ٥٦].

وصلاة يصليها المؤمنون على أنفسهم وعلى بعضهم بعضاً ويدعون لبعضهم بعضاً أحياء وأمواتاً.

وصلاة تصليها المخلوقات كلها وهي تجري طبقاً لسنن الله وقوانينه: ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ ٱللَّهَ يُسَبِّحُ لَهُۥ مَن فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱلطَّيْرُ صَٰٓفَّٰتٍۖ كُلٌّ قَدْ عَلِمَ صَلَاتَهُۥ وَتَسْبِيحَهُۥۗ وَٱللَّهُ

---

(١) الطبري، التفسير، حـ ٢٢، ص١٧.

(٢) القرطبي، التفسير، حـ ١٤، ص ١٢٨.

عَلِيمٌ بِمَا يَفْعَلُونَ ﴿٤١﴾﴾ [النور: ٤١].

وحين يتوقف الإنسان عن المشاركة في هذه الصلاة الكونية الكبرى فإنه يصطدم بسنن الوجود وقوانينه، وينقطع عن جلال هذا الموكب الكوني الكبير ويحرم نفسه من جماله وأمن مسيرته ويغترب عن نفسه وينتهي إلى الخسران المبين: ﴿حُنَفَآءَ لِلَّهِ غَيْرَ مُشْرِكِينَ بِهِۦ وَمَن يُشْرِكْ بِٱللَّهِ فَكَأَنَّمَا خَرَّ مِنَ ٱلسَّمَآءِ فَتَخْطَفُهُ ٱلطَّيْرُ أَوْ تَهْوِى بِهِ ٱلرِّيحُ فِى مَكَانٍ سَحِيقٍ ﴿٣١﴾﴾ [الحج: ٣١].

الصلاة ومشكلات التربية المعاصرة

من المشكلات التي تعاني منها التربية المعاصرة أمران: الأول: حاجتها إلى مفهوم راق لـ«هوية الإنسان» وحياته على الأرض والمصير الذي يسير إليه. والثاني: الحاجة إلى بلورة روابط جديدة تنظم الحياة في المجتمعات الحديثة التي نشأت بعد الثورة الصناعية والتقدم التكنولوجي. فقد ترتب على ظهور المدن الكبرى التي تضم الملايين من أخلاط الأجناس والأعراق الذين لا توحدهم ثقافة ولا تربطهم روابط القربي أو العلاقات التي عاشوها آلاف السنين في عصور الزراعة والريف. ولقد نتج عن ذلك إنهيار العقائد والقيم والأخلاق وظهور الجريمة وانتشار الخوف وعدم الثقة. ومع انتشار التكنولوجيا في العالم كله أخذت مشكلات الهوية والانتماء والقيم تتخذ طابعاً عالمياً وتشكل تحدياً خطيراً لنظم التربية القائمة.

لقد حاول رجال التربية الإسهام في حل المشكلات المشار إليها، فشرعوا في تطوير نظم تربوية عرفت باسم ـ تربية المدن الكبرى Urban Education، وأجريت دراسات وعقدت مؤتمرات واقترحت مناهج وبرامج تربوية، لكنها ما زالت لم تحقق النجاح المنشود. ومن الذين أسهموا في هذه النشاطات التربوية البروفسور ديفيد مارتن الذي كتب عما أسماه «ثورة المدن الكبرى: بحث عن الذات» وقال إن الإنسان في التجمعات السكانية الكبرى يعاني من مشكلات حادة لم تقدم التربية لها حلولاً بعد. وأن المشكلة الأولى هي ـ البحث عن الهوية ـ

التي يتضمنها سؤال: من أنا؟ وأن المشكلة الثانية هي مشكلة ـ الانتماء أو الاغتراب ـ التي يتضمنها السؤال المستمر: لمن أنتمي؟ ويضيف ـ ديفيد مارتن ـ أن لكل مشكلة من هاتين المشكلتين مضاعفات تتمثل في الشعور بالوحدة، والشعور بشذوذ الحياة، والشعور بالضعف، وعدم الالتزام بقواعد ثابتة في السلوك[1].

وممن أسهم في تشخيص هذه التحديات التي تواجه نظم التربية في المدن الكبرى ـ وليم س. مللر الذي ذكر أن التحدي الذي يواجه التربية في المدن الحديثة هو ـ التوتر النفسي وعدم الإحساس بالأمن وفقدان الثقة. وأضاف: «صحيح أن الحياة المنتجة تحتاج إلى مستويات معينة من عدم القناعة والتوتر حتى يمكن الإبداع وإنجاز المطلوب. ولكن هذا التوتر يجب أن لا يصل إلى الحد الذي يهدد الصحة العقلية والجسدية... فالإنسان يحتاج إلى الاحترام كحاجته إلى الطعام والشراب والهواء، وحين يعيش الإنسان في وسط اجتماعي تتصف العلاقات فيه بالاضطراب وعدم التقدير والإحساس بالغربة فسوف يقع تحت تأثير العوامل المذهبة للصحة النفسية. وهذا طابع الحياة في المجتمعات الحديثة التي تقوم العلاقات فيها على أساس المصالح الموقوتة المتعلقة بالعمل وثقافة الاستهلاك والمنزلة الاجتماعية. ولقد أدى ذلك كله إلى شيوع القلق النفسي ومعاناة حوالي (٥٠) خمسين مليون إنسان في الولايات المتحدة وحدها من مضاعفات هذا القلق المتمثلة في الصداع الشديد، وقرحة المعدة، وآلام الظهر، والإمساك، وعسر الهضم، وأمراض القلب، والالتهاب الشعبي، وتصلب الشرايين، وأمراض القولون، والخمول الجنسي، والأرق، والربو[2].

ويناقش ـ مارفن هاريس ـ مشكلات العمل في ظل التكنولوجيا الحديثة وعصر الكمبيوتر فيذكر أن من نتائج عصر الكمبيوتر عزلة الإنسان وشعوره

---

(١) David Martin "The Urban Revolution: A Search for Identity" in *Education in A Dynamic Society.* edited by Dorothy Westby - gibson, PP. 177 - 183.

(٢) William C. Miller, *Dealing With Stress: A Challenge for Education,* (Blooming: Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation's 1979) PP. 7 - 14.

بالوحدة والحاجة إلى علاقات أكثر دفئاً مع الآخرين. فالموظف والعامل اللذين يعزل كل منهما نفسه في زاوية من زوايا مكتب مجهز بالآلات الأوتوماتيكية، وعيناه مثبتان إلى شاشة الكمبيوتر، صار أكثر عرضة للملل والسأم والإحساس بالعزلة من الموظف الذي كان في عصر ما قبل الكمبيوتر. ذلك أن الآلة أصبحت ـ في الوقت الحاضر ـ تسيطر على حياة الإنسان وتوجه سلوكه وتقلل من تواصله مع الآخرين ما عدا أولئك الذين يقومون إلى جواره بالعمل نفسه.

وفي دراسة أجريت على العاملين على أجهزة الكمبيوتر في ألمانيا وغيرها تبين أنهم يعانون ضعف ما يعانيه الآخرون من التعب والشعور بالعزلة والسآمة وآلام العيون وتوترها، وآلام الصداع والظهر والتوتر.

كذلك أجريت دراسات أخرى على العاملين في مراكز التلفونات ومكاتب الشركات ودوائر البريد أظهرت أن مكننة العمل قد أضعفت التواصل وقللت فرص التفكير[١].

ولقد حاول رجال التربية الحديثة التصدي لأمثال هذه المشكلات التي تسببت بها مضاعفات الانفجار السكاني وتقدم التكنولوجيا، وانهدام الحدود الجغرافية والثقافية، فتناولوها بالدراسة والتحليل بغية معالجتها والتقليل من مضاعفاتها، ولكن النظم والمناهج التربوية التي طوروها لم تسفر عن نتائج ذات بال. فالإنسان في المجتمعات الحديثة ضائع الهوية لا يدري لمن ينتمي. فهو ينتقل بين نوادي الرياضة وملاعبها، ونوادي القمار والسهر الليلي، وصالات الرقص، وشلل المخدرات، وأمثالها دون أن تشبع هذه المؤسسات حاجته في الانتماء أو تحل مشكلاته في الإحساس بالعزلة، وقلة الاحترام وقلة الأمن. ويكفي أن يذهب الإنسان إلى محطات النقل العام والقطارات العامة أو يسير في الشوارع الرئيسة في المدن الكبرى عند الساعة الخامسة مساء ليرى كيف يجري الناس مذعورين مرعوبين، يتبادلون نظرات الريبة والحذر والخوف من القتل أو

(١) Marvin Harris, *American Now:* The Anthropology of a Chaming Culture, (New York: Simon & Schuster Inc. 1981) PP. 52 - 53.

السرقة أو الاغتصاب، ويعانون من قلق الانتظار وترقب وسائل المواصلات التي تنقلهم إلى مخابئهم في شققهم وبيوتهم وراء أبواب مقفلة محصنة بالأقفال والأزراد وكلاب الحراسة.

ولقد كشفت الدراسات البيئية التي أجريت في المدن الحديثة أن الكتابة المطبوعة وبرامج التلفزيون والمكالمات التلفونية لا تغني عن اللقاءات والجلسات المباشرة بين بني الإنسان، وأن جميع مراكز الترفيه ومسارح التسلية لا تسد جوعة الإنسان وحاجته إلى الهوية والانتماء القائمين على أنبل ما فيه من مزايا رفيعة وأشواق روحية[١].

وإزاء هذه المشكلات الاجتماعية المستعصية يبدو أنه لا علاج لجماهير العصر الحديث إلا ما توفره صلاة الجماعة والمساجد من روابط الأخوة وهوية الإيمان. فالهوية هي الإسلام والانتماء إلى جماعة المسلمين، والتوتر يعالجه الاطمئنان النفسي الذي تحدثه الصلة بالله والاسترخاء الذي يمارسه المصلي خمس مرات في اليوم نتيجة للتحرر من أسر الماديات الدنيوية. والوحدة تعالجها جماعات المساجد التي تلتقي في اليوم خمس مرات حول أسمى ما في الإنسان وتطلعاته الروحية. وهذا ما أثبته تاريخ المدن الإسلامية حيث كانت صلاة الجماعة والمساجد مؤسسات وفرت الوقاية للمجتمعات الإسلامية التي تشكلت من عناصر متعددة الأعراق والأجناس وأمدتها بروابط إيمانية حفظتها من الجريمة ومضاعفاتها ووفرت لها فرص الانتماء الروحي وتوفير الفرص لبروز روابط جديدة قائمة على المصاهرة إلى جانب روابط الدين والأخوة. ولقد انتبه إلى هذا الدور الذي تؤديه الصلاة في تقليل الانحرافات ومعالجة السلبيات التي تنشأ عن التجمعات السكانية الكبرى، العالم البيئي - رينيه دوبو - عندما ضرب مثلاً بصلاة الجمعة فقال:

«في العالم الإسلامي يشكل المسجد والسوق مركز الحياة كل يوم جمعة. وترمي القاعدة الفقهية التي تجعل متطلبات عقد صلاة الجمعة هي اجتماع أربعين رجل

---

(١) Rene Dubos, *So Human an Animal,* P. 59, 212 - 213.

على الأقل إلى ربط الممارسات الدينية بالمراكز ذات التجمعات السكانية الكبرى»[1].

التناقض بين جماعية الصلاة وفردية ثقافة العصبيات القبلية

والسؤال الذي نطرحه هو: إذا كانت الصلاة توفر هذه المعالجات لمشكلات المجتمعات الصناعية الحديثة، فلماذا تفتقر المجتمعات الإسلامية الحديثة إلى المزايا التي توفرها الصلاة في بث روح الجماعة والتكافل والنظام؟ الجواب هو أن هذه المجتمعات تعاني من ازدواجية متنافرة في التربية والثقافة. فهذه المجتمعات في الوقت الذي تؤدي الصلاة كشعيرة دينية تمارس تطبيقات الثقافة القبلية في علاقاتها الاجتماعية وممارساتها الإدارية، وتلقن ناشئتها آداب القبلية وأشعارها وفنونها الأمر الذي ينعكس سلباً على فاعلية الصلاة الاجتماعية. ومع ذلك فإن لا يمكن أن ننكر أثر الصلاة ـ خاصة صلاة الجماعة ـ في حفظ أخلاق الطبقات العمالية وتقليل مظاهر الجريمة في أوساطها وإشاعة نوع من الدفء النفسي في علاقاتها.

جـ ـ الزكاة

الزكاة هي الأسلوب الثالث في أساليب منهاج التزكية، وهي أهم مظاهر العملية التي تجسد علاقة الإنسان بالإنسان؛ لأنها تسهم في تحقيق علاقة العدل من خلال إمداد الفقير بمقومات الحياة الكريمة المحققة لبقاء النوع البشري، وتسهم في توفير علاقة الإحسان الموفرة لأسباب رقي النوع البشري من خلال تهذيب نفوس الأغنياء من أمراض البخل والشح والطغيان، وتطهير نفوس الفقراء من أسباب الحقد والحسد المفضية إلى الفتن أو أسباب الضعة المفضية إلى الاستضعاف، وهذا بعض ما عناه قوله تعالى: ﴿خُذْ مِنْ أَمْوَٰلِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِم بِهَا﴾ [التوبة: ١٠٣] وقوله: ﴿ٱلَّذِى يُؤْتِى مَالَهُۥ يَتَزَكَّىٰ ۝١٨﴾ [الليل: ١٨].

---

(١) Rene Dubos, *Beast or Animal: Choices that make us Human,* (New York: Charles Scribner's Sons, 1974) P. 96.

ولقد تكرر التأكيد على الزكاة في القرآن الكريم في (٣٢) اثنين وثلاثين موضعاً اقترنت خلالها بالصلاة اقتراناً غير قابل للانفكاك وجعلت مع الصلاة هدفان رئيسان للحكم الإسلامي لتعمل الصلاة على دوام رقي النوع البشري وتعمل الزكاة على صيانة هذا الرقي من الانتكاس تحت ضغط الحاجات الأساسية اللازمة لبقاء النوع: ﴿ٱلَّذِينَ إِن مَّكَّنَّٰهُمْ فِى ٱلْأَرْضِ أَقَامُوا۟ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتَوُا۟ ٱلزَّكَوٰةَ﴾ [الحج: ٤١].

والزكاة شرط من شروط تنزل رحمته تعالى على الناس: ﴿وَرَحْمَتِى وَسِعَتْ كُلَّ شَىْءٍ ۚ فَسَأَكْتُبُهَا لِلَّذِينَ يَتَّقُونَ وَيُؤْتُونَ ٱلزَّكَوٰةَ وَٱلَّذِينَ هُم بِـَٔايَٰتِنَا يُؤْمِنُونَ ﴿١٥٦﴾﴾ [الأعراف: ١٥٦].

والزكاة سبب من أسباب الازدهار ـ الاقتصادي ووقاية من مضاعفات الاستغلال والاحتكار المفضيين إلى الحقد والحسد والفتن المدمرة والكوارث الماحقة: ﴿وَمَآ ءَاتَيْتُم مِّن رِّبًا لِّيَرْبُوَا۟ فِىٓ أَمْوَٰلِ ٱلنَّاسِ فَلَا يَرْبُوا۟ عِندَ ٱللَّهِ ۖ وَمَآ ءَاتَيْتُم مِّن زَكَوٰةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ ٱللَّهِ فَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُضْعِفُونَ ﴿٣٩﴾﴾ [الروم: ٣٩]. لكل ذلك صنفت الأحاديث النبوية الزكاة ضمن الأركان الخمس التي بني الإسلام عليها، واعتبر آداؤها برهاناً على صحة الصلاة وإقامة معانيها في واقع الحياة: «إنا أنزلنا المال لإقامة الصلاة وإيتاء الزكاة»(١).

والزكاة نظام اقتصادي وتنظيم اجتماعي هدفه الارتقاء بشبكة العلاقات الاجتماعية في الأمة الإسلامية، وصيانة هذه العلاقات من الطبقية والأحقاد المصدعة للوحدة، المعيقة للنمو والتقدم. فهي تزكية للأغنياء من مضاعفات «الطغيان»، وتزكية للفقراء من مضاعفات «الاستضعاف»، وتزكية للأمة من أن ترتد إلى حالة التخلف والانهيار. وإذا كان الفقه التقليدي الذي سجن نفسه في دائرة «معاملات الأسواق»، وتكيف لضغوط ذوي السلطان والنفوذ قد حصر

---

(١) **مسند أحمد**، حـ ٥، ص ٢١٩.

مضمون الزكاة في دفع النسبة المالية التي وقفت عند دفع الـ ٢,٥٪ من المال الذي يحول عليه الحول، وترك آداءها للفرد نفسه وبالأسلوب الذي يراه، فإن مضامين الزكاة في القرآن والحديث وتطبيقاتها في العصر النبوي والعصر الراشدي لا تقف عند هذه النسبة ولا تسمح بدفعها بأساليب تلحق المنَّ والأذى بأخذيها. فالتعبير القرآني قد أطلق اصطلاح الزكاة لتشير إلى نظام اقتصادي - اجتماعي متكامل حدد أهدافه بتوفير «الماعون» الذي يعين كل إنسان على التفرغ لدينه والقيام بمسئولياته وحمايته من اقتصاد «السحت» الذي يسحت إنسانية الإنسان أي يستأصلها ويأتي عليها، ثم امتحن العقل الإسلامي بكيفية بناء هذا النظام الاقتصادي وإخراجه.

أما التوجيهات النبوية فإن الرسول ﷺ يبين بصراحة أن في المال حقاً سوى الزكاة، وأن هذا الحق يمتد حتى الاكتفاء الذاتي بين المؤمنين ومن يعايشونهم من غير المؤمنين. فهو يذكر بصراحة أن «ليس المؤمن الذي يشبع وجاره جائع إلى جنبه»[(١)]. ومن الطبيعي أن يتعدى مفهوم الجوار هنا جوار الأفراد إلى جوار الجماعات والأقطار. فعن عباد بن شراحيل قال: قدمت إلى المدينة وقد أصابني جوع شديد فدخلت حائطاً فأخذت سنبلاً فأكلت منه وجعلت في ثوبي. فجاء صاحب الحائط فضربني وأخذ ما في ثوبي. قال: فانطلقنا إلى رسول الله ﷺ فذكرنا ذلك له. فقال رسول الله لصاحب الحائط : ما علّمته إذ كان جاهلاً، ولا أطعمته إذ كان ساغباً: فأمر لي بنصف وسق من شعير[(٢)]. وعن رافع بن عمر الغفاري قال: كنت وأنا غلام أرمي نخلاً للأنصار. فقيل للنبي ﷺ أن ها هنا غلاماً يرمي نخلنا. قال: قال خذوه فأتوني به. قال: يا غلام لمَ ترمي نخلهم؟ قال: إني أريد أن آكل. قال: لا ترم نخلهم وكل ما في أصولها. قال ومسح رأس الغلام وقال: اللهم اشبع بطنه[(٣)].

---

(١) البيهقي، **الجامع لشعب الإيمان**، حـ ٦، ص ٥٦٥ رقم ٣١١٧.
(٢) البيهقي، **السنن الكبرى**، حـ ١٠ ٧ ص ٢.
(٣) البيهقي، **السنن الكبرى**، حـ ١٠ ٧ ص ٣.

وفي قصة الأشعريين تجسيد للحدود التي يتسع إليها مبدأ التزكية الاقتصادية. والأشعريون جماعة من المسلمين أعجب بهم الرسول ﷺ وقال فيهم: «إن الأشعريين إذا أرحلوا في الغزو، أو قل طعامهم في المدينة، جمعوا ما عندهم في ثوب واحد ثم اقتسموه بينهم في إناء واحد بالسوية فهم مني وأنا منهم»[1].

وفي العصر الراشدي كان من فقه عمر بن الخطاب أنه قال: لو هممت أن آخذ فضول أغنيائهم وأردها على فقرائهم. وحدث في زمانه أن جماعة من الأنصار ذهبوا في سفر فجاعوا، فأتوا على حي من أحياء العرب فسألوهم القرى أو البيع، فأبوا. فضبطوهم وأخذوا حاجتهم. فاشتكى الأعراب إلى عمر واشفقت الأنصار من ذلك. فهمَّ بهم عمر رضي الله عنه وقال: تمنعون ابن السبيل ما يخلف الله في ضروع الإبل والغنم بالليل؟ ابن السبيل أحق بالماء من التأني عليه[2].

وفي عام الرمادة ـ الثامنة عشرة الهجري ـ الذي ضرب به القحط الحجاز استقدم الخليفة عمر الإمدادات من ولايات مصر والشام والعراق. وبعدما رفع الله القحط قال: لو لم يرفعه الله لجعلت مع كل أهل بيت مثلهم، فإنهم لن يهلكوا عن أنصاف بطونهم[3].

وحدث أن مماليك جياعاً أخذوا ناقة أعرابي فلم يقم عمر عليهم الحد، وإنما قضى بأن يرفع سيدهم ضعف ثمنها، ودرأ عنهم قطع الأيدي لأن سيدهم جوّعهم وتسبب لهم بالسرقة[4].

وقياساً على حكم عمر هذا فإن الحكومات والشركات وأصحاب العمل في المجتمعات الحديثة في الأرض قاطبة التي تدفع للموظفين والعمال أجوراً

---

(١) مسلم، **الصحيح**، (شرح النووي)، حـ ١٦، فضائل الصحابة.
(٢) البيهقي، السنن الكبرى، حـ ١٠، ص ٣ ـ ٤.
(٣) ابن سعد، **الطبقات الكبرى**، حـ ٣، ص ٣١٠ ـ ٣١٦.
(٤) ابن تيمية، **الفتاوى**، **كتاب الفقه**: الجهاد، حـ ٢٨، ص ١١٩.

ورواتب تقل عن نفقاتهم وسد حاجاتهم هي المسئولة والمدانة عما يقع من سرقات الموظفين وجرائم العمال.

وفي زمن الخليفة عمر بن عبد العزيز كتب حجبة البيت الحرام إليه للكعبة بكسوة كما فعل من كان قبله فكتب إليهم: «إني رأيت أن أجعل ذلك في أكباد جائعة فإنهم أولى بذلك من البيت»[١].

والخلاصة أن فقه الصحابة للزكاة كان فقهاً شاملاً مؤصلاً يقوم على أساس ـ تزكية ـ الأمة من كل ما ينال من استقرارها وأمنها ورقيها. وإذا كانت أساليب التطبيق التي قدمنا أمثلة منها قد ناسبت مجتمع المدينة التي لم يكن حجمها يزيد عن حجم القرى المعاصرة، فإن ترامي سعة الأقطار المعاصرة يوجب على العاملين في التربية الإسلامية والفقه الإسلامي أن يبلوروا أصولاً اقتصادية تبرز مضامين الزكاة بأساليب وتنظيمات تلائم روح العصر، بحيث تحافظ على المبدأ وتطور أساليب التطبيق بما يناسب التطورات الجارية في الزمان والمكان.

د ـ الصوم

الصوم وسيلة من وسائل التزكية هدفها تدريب الأفراد والجماعات على اتقاء الاصطدام بسنن الله وتعاليمه في ميادين الحياة المختلفة. وإلى هذا الهدف يشير قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُتِبَ عَلَيۡكُمُ ٱلصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَتَّقُونَ ١٨٣ ﴾ [البقرة: ١٨٣]. ومثله إشارة الرسول لرمضان بقوله: «**هذا شهر زكاتكم**»[٢] وقوله أيضاً: «**لكل شيء زكاة وزكاة الجسد الصيام**»[٣] وقوله: «**الصيام جنة**»[٤] أي وقاية.

والصوم أنواع ثلاثة: نوع فرضه الله ليكون عبادة يمارسها المسلم بشكل

(١) أبو نعيم الأصبهاني، **حلية الأولياء**، حـ٥، ص ٣٠٦.

(٢) مالك، **الموطأ**، باب الزكاة.

(٣) ابن ماجه، **السنن**، باب العصبية، رقم ٣٩٤٩.

(٤) مسلم، **الصحيح**، فضل الصيام، حـ٨، ص ٣٠.

دوري كصيام رمضان. ونوع ثاني يمارسه المسلم ليكون كفارة لمخالفات يرتكبها في مواقف محددة كالصوم الذي جُعل بديلاً للهدي في الحج، وبديلاً للفدية، وتحرير الرقبة في القتل الخطأ، وبديلاً لإطعام المساكين في الأيمان المغلظة ومظاهرة النساء، وبديلاً لإطعام المساكين في الصيد الحرام. ونوع ثالث يتطوع به المسلم نافلة خلال شهور السنة كيوم عاشوراء وصيام الأيام الثلاثة البيض من كل شهر.

والصوم بهذا التنوع تزكية شاملة هدفها تطهير حياة المسلم من عوامل الضعف التي توقعه في أسر «الأشياء» فيسهل تدمير إنسانيته، وتنمية أسباب القوة التي تساعده على الاحتفاظ بإنسانيته وتميزه بين المخلوقات الأخرى. فالصوم تزكية من الانفعالات الطائشة التي توقع في الخطأ، وتسهل اقتراف الزلل المؤدي إلى الإفساد والتخريب كما هو في صوم الكفارات. والصوم تزكية من أنماط السلوك اللاعقلاني الذي يفسد العلاقات ويهدد الروابط كما هو في صوم كفارات الأيمان المغلظة وأيمان الظهار. والصوم تزكية من اتجاهات الاستهتار بالواجب والارتجال في السلوك المؤديين إلى اقتراف الأخطاء الضارة بالنفس والآخرين كما هو في صوم كفارة القتل الخطأ. والصوم تزكية للجسم من الشره والإفراط في الشهوات الضارة بالصحة المشبعة للاضطراب في وظائف الجسد وعناصر السلوك الفكري والعاطفي كما هو في صيام النوافل المتكررة. والصوم تزكية للجماعات من عوامل الشح والأنانية ومنميات الحقد والتدابر وتنمية لأسباب الترابط وصلة الرحم والأخوة والمودة كما يتضح من الممارسات الاجتماعية خلال رمضان كالبذل والصدقات وتبادل دعوات الإفطار.

وجميع هذه المظاهر التزكوية تتركز خلال شهر رمضان لتشكل دورة تربوية مكثفة تعيد للأفراد والجماعات المسلمة عافيتها العقلية والنفسية والجسدية وتوجهها نحو الأهداف التي أخرجت من أجلها. وإلى هذه العافية يشير قوله ﷺ: «**صوموا تصحوا**»(١). وإليها ـ أيضاً ـ يشير اسم رمضان نفسه الذي هو

---

(١) مسلم، **الصحيح**، كتاب فضل الصيام، جـ ٨، ص ٣٠.

مشتق من (رمض) أي احترق. وسمي شهر الصيام بذلك لارتماض النفس من شهواتها التي أصابها التضخم، ولارتماض الذنوب في رمضان وتوقف مصادرها وأسبابها.

وانتهاء رمضان بـ «عيد الفطر» ينسجم مع أهداف الصوم ووظائفهُ. فالعيد مشتق من العودة المتكررة. والفطر مشتق من الفطرة التي تعني أن الإنسان مفطور على الانسجام مع حركة الكون الكبير وقوانين الخلق القائمة على الاستجابة لسنن الله، والمؤدية إلى الانجذاب إلى عبادته وإلى تعشق معاني الحق والفضيلة، والنفور من الشر والرذيلة. فعيد الفطر يعني العودة إلى الفطرة بعد أن رمض الصوم النفس وزكاها مما اعتراها من أعطال وانحرافات في الأفكار والمشاعر والممارسات ـ ومما أصاب البيئة الاجتماعية العامة من اضطراب في العلاقات ومفاسد في الاتجاهات. أي أن ـ عيد الفطر ـ عودة الأفراد والجماعات إلى حالة «الوسطية» المفضية إلى الانجذاب للخير، وشفاء من مضاعفات «الطغيان» و «الاستضعاف» المفضية إلى الشر والفساد. فهو عودة الحاكم إلى تحمل المسئولية والعدل. وعودة التاجر إلى الأمانة وتحري الحلال في الكسب والانفاق. وعودة المفكر والعالم إلى الصحة في الفكر والتفكير، وعودة الأفراد إلى تحمل مسئولياتهم في مختلف مواقعهم على ثغور الحياة الإسلامية، وعودة الجماعات إلى روابط الأخوة وعلاقات التراحم والتآوي والتناصر والموالاة. وعودة النشاطات الاجتماعية إلى رفعة الأهداف ونقاء الممارسات. وهكذا في جميع مواقع الحياة وأدوارها ومؤسساتها.

والعودة إلى الفطرة معناه عودة الأذواق إلى تذوق جمال الحياة القائمة على الاعتدال في الاستهلاك والانفاق، وتذوق بشاعة الإفراط والتفريط المؤديين إلى فقدان السعادة والمتعة، المورثين للملل وما ينتج عن هذا الملل من ميل للمشهيات الضارة المحرمة.

والعودة إلى الفطرة معناه العودة إلى علاقات الأخوة الإنسانية والمحبة والتكافل والعدل والإحسان، وتنقيتها كلها مما يناقضها من علاقات الصراع

والطبقية والاستغلال والظلم والأحقاد. وهذا ما يوفره تبادل الصدقات ودعوات الإفطار وإخراج زكوات الفطر. ولقد قدم ﷺ النموذج الإنساني الكامل لذلك فكان: «أجود الناس بالخير وكان أجود ما يكون في رمضان حين يلقاه جبريل. وكان جبريل عليه السلام يلقاه كل ليلة في رمضان متى ينسلخ، يعرض عليه النبي ﷺ القرآن، فإذا لقيه جبريل عليه السلام كان أجود بالخير من الريح المرسلة»(١).

والعودة إلى الفطرة معناه العودة إلى العافية في الاعتقاد والتصور ومناهج الفهم وتطبيقات ذلك كله في ميادين السلوك المختلفة. وهذا ما توفره فترة الاعتكاف في رمضان وما يتخللها من مراجعة وتقويم للأفكار والمناهج التي اتبعت والتطبيقات السلوكية التي مورست خلال شهور السنة المختلفة.

والعودة إلى الفطرة معناها العودة إلى الأخلاق الفاضلة بمعناها الواسع والنفور من الرذيلة بكل مظاهرها. وهذا ما يوفره الصوم عن الفحش والفسوق والمماراة والمجادلة والتحلي بما يقابلها من الفضائل. وإلى هذا الصوم يوجه أمثال قوله ﷺ: **«الصوم جُنة فلا يرفث ولا يجهل، وإن امرؤ قاتله أو شاتمه فليقل إني صائم»**(٢). ومثله قوله: **«من لم يدع قول الزور والعمل به، فليس لله حاجة في أن يدع طعامه وشرابه»**(٣).

والعودة إلى الفطرة معناها العودة إلى حرية الاختيار في الأفعال والمشاعر والأفكار والقدرة على الاختيار الواعي الحر الذي يمكن الإنسان من التصرف بالأشياء بدل أن تتصرف به وتأسره. وهذا ما يوفره تكرار الامتناع عن الطعام والشراب والنكاح عند الإمساك وإتيانهما بعد الإفطار. ويمكننا أن نتبين حكمة هذا الإمساك والإفطار من خلال النظر في نتائج البحوث العلمية التي أجريت في ميدان التربية الأخلاقية. فقد تبين إن هناك بعض الناس الذين يودونه إشباع

(١) البخاري، كتاب الصوم.
(٢) صحيح البخاري وصحيح مسلم، كتاب الصوم.
(٣) صحيح البخاري، كتاب الصوم.

رغباتهم ودوافعهم في الحاضر الآني السريع دون اعتبار لمشروعية مصدر الإشباع أو وسائله. بينما يوجد فريق آخر يفضل إرجاء إشباع هذه الرغبات حتى يتيسر له المصدر المشروع والوسائل المشروعة. وعند البحث في فاعلية الفريقين ظهر أن الذين يستطيعون إرجاء إشباع شهواتهم إلى الوقت المناسب وبالوسائل المشروعة وبالقدر المشروع ومن المصدر المشروع هم أقدر على التفاعل مع متغيرات البيئة وأقدر على المثابرة على العمل الصعب في الحاضر والمستقبل. أما الذين يخضعون لشهواتهم ويميلون إلى إشباع رغباتهم في الحال فإنما يفعلون ذلك هروباً مؤقتاً وتنفيساً عاطفياً عن متاعب الحياة التي يفشلون في مواجهتها، وأنهم عاجزون عن المثابرة والصمود أمام التحديات وتحمل المسئوليات.

ولقد علق ـ م. سكوت بك ـ على ذلك بقوله:

«يبدو لي أن ساعة من الألم تتبعها ساعات من السرور خير من ساعة من المتعة تتبعها ست ساعات من الألم. إن تأجيل المتعة هو عملية تنظيم آلام الحياة ومسراتها بطريقة نحصل بها على السعادة من خلال تقبل الألم وخبراته أولاً ثم التغلب عليه بالسعادة. فهذه هي الطريقة الوحيدة للعيش بأمانة وصدق»[1].

يضاف إلى ذلك كله أن القادرين على إرجاء إشباع شهواتهم حتى الحصول على المصادر المشروعة وبالوسائل المشروعة وبالقدر المشروع هم أكثر التزاماً بالمسئوليات العامة التي تفرضها وظائف القيادة والولاية وأكثر مناعة من اختراقات الأعداء والإغواء بالخيانة ممن هم عاجزون عن إرجاء الإشباع المذكور.

وأخيراً فإن العودة إلى الفطرة معناها صلاحية الإنسان المسلم للعودة للجهاد والتضحية في سبيل الله. وهذا ما يرمز إليه ـ عيد الأضحى ـ الذي يعقب عيد الفطر بشهرين وعشرة أيام وهي فترة للإعداد ثم الاجتماع والتعارف ثم البيعة

(١) دكتور ماجد عرسان الكيلاني، **اتجاهات معاصرة في التربية الأخلاقية**، حـ٦٢ ـ ٦٥.

والنفير العام طوال الشهور الباقية في السنة. فإذا جاء صوم رمضان التالي دخل المسلمون في عملية تزكية مركزة ومراجعة وتقويم شاملين بهدف الاستعداد لانطلاقة جديدة في الجهاد والتضحية.

ولقد استشرف عالم النفس المشهور ـ أبراهام ماسلو ـ بعض هذه الآثار التزكوية للصوم حين كتب يقول:

«ربما كان صحيحاً أن الحاجات العليا (أي حاجات تحقيق الذات والانتماء والاحترام والحب) قد لا تظهر أحياناً بعد الإشباع، وإنما بعد الحرمان القسري أو الاختياري ونكران الذات وكبت الحاجات الدنيا الأساسية (من خلال الزهد والتسامي والتأديب والاضطهاد.. إلخ). ونحن لا نعرف إلا القليل عن مدى عمق آثار هذه الأساليب مع أنه نقل إلينا أنها ظاهرة عامة في الثقافات الشرقية. وعلى أي حال فهذه الظواهر لا تتناقض مع موضوعنا طالما أننا لا ندعي أن الإشباع هو المصدر الوحيد للقوة، أو أي من الأماني النفسية الأخرى. فمن الواضح أن نظرية الإشباع هي نظرية جزئية محدودة وليست جديرة بالوجود المستقل أو الصدق. فهي قد تتصف بهذا الصدق فقط حين تتكامل مع: نظرية الإحباط. ٢ ـ نظرية التعلم. ٣ ـ نظرية العصاب. ٤ ـ نظرية الصحة النفسية. ٥ ـ نظرية القيم. ٦ ـ نظرية التأديب والإرادة والمسئولية... إلخ».

ويستمر ـ ماسلو ـ في عرض النتائج العامة لإتخام الحاجة فيقول: «إن أهم النتائج المترتبة على إشباع الحاجة إشباعاً كاملاً أو اتخامها هو أن هذه الحاجة تختفي وتظهر حاجة جديدة أعلى. وهناك نتائج أخرى مصاحبة منها: ظهور ترفع وأنفة معينة عن المشبعات القديمة للحاجة مع التطلع إلى مشبعات ووسائل جديدة كانت تعتبر بعيدة المنال ولا تتحرك لها الإرادة إلا أحياناً. وهذا التبدل في المشبعات والإرادات يتضمن نتائج أخرى ثالثة هي التغير في الاهتمامات، حيث تصبح ظواهر معينة مثيرة للاهتمام لأول مرة، وتتحول ظواهر قديمة إلى مملة ومثيرة للاشمئزاز. أي أن التغير يصيب القيم الإنسانية بحيث يتصف النظام القيمي بثلاثة صفات: الأولى: مبالغة في تقدير الكافيات ذات القوة في تلبية

الحاجات غير المشبعة. والثانية تهوين الكافيات الأقل قوة والتي لا تشبع الحاجات غير المشبعة. والثالث تهوين الكافيات للحاجات التي أشبعت من قبل والحط من قيمتها.

وهذا التحول في القيم يتضمن إعادة تركيب فلسفة المستقبل وأحلامه ونوع السعادة والشقاء والحياة الأفضل...

وبكلمة أخرى فنحن نميل إلى تهوين البركات التي حصلنا عليها من دون كفاح. فالطعام والأمن والحب والاحترام والحرية التي وجدت من قبل ولم يُحس بفقدانها ولم يجر الحنين إليها يقل الإحساس بوجودها وتقل قيمتها ويسخر منها ويتم تهديمها. وهذا الفشل في تقدير النعمة حالة من المرض النفسي الذي لا يكون الشفاء منه سهلاً وبسيطاً إلا من خلال المرور بخبرات الحرمان المتمثل بالألم والجوع والفقر والعزلة والرفض والظلم إلى آخر ذلك»[١].

ويخلص - ماسلو - من هذا التحليل النفسي لآثار الحرمان الإيجابية فيقول: «ربما كان إشباع الحاجات الأساسية ضرورياً، ولكنه ليس كافياً وحده» إذ لكل من الإشباع والحرمان آثاره المرغوبة وغير المرغوبة»[٢].

وفي رمضان - ليلة القدر - التي يطلب إلى المسلم إحياؤها بقراءة القرآن والصلاة والدعاء والاستغفار، وهو ما وجه إليه الرسول ﷺ بقوله: «**من قام ليلة القدر إيماناً واحتساباً غفر له ما تقدم من ذنبه. ومن صام رمضان إيماناً واحتساباً غفر له ما تقدم من ذنبه**»[٣]. والحكمة من وجود - ليلة القدر - في رمضان تنسجم مع منهاج التزكية الرمضانية. فهي ليلة تقدر فيها نتائج التزكية ويقرر في ضوء هذه النتائج من استفاد من هذه التزكية وأصبح مؤهلاً للاستمرار في حمل مسئولية ومكانته ووجوده، ومن يستحق الترفيع أو التخفيض أو الإسقاط. وفي

---

(١) Abraham H. Maslow, *Motivation and Personality,* PP. 61 - 62.
(٢) *Ibid,* PP. 50 - 60.
(٣) البخاري، الصحيح، كتاب الصوم.

ليلة القدر تقدر آجال الأفراد والأمم وجريان الأحدا. وإلى هذا التقرير يشير قوله تعالى: ﴿حمٓ ۝١ وَٱلْكِتَٰبِ ٱلْمُبِينِ ۝٢ إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ فِى لَيْلَةٍ مُّبَٰرَكَةٍ إِنَّا كُنَّا مُنذِرِينَ ۝٣ فِيهَا يُفْرَقُ كُلُّ أَمْرٍ حَكِيمٍ ۝٤ أَمْرًا مِّنْ عِندِنَآ إِنَّا كُنَّا مُرْسِلِينَ ۝٥﴾ [الدخان: ١ ـ ٥]. فهي ليلة يتم فيها إعادة النظر في تقدير منازل الأفراد والأمم ومصائرهم وأحوالهم. وهذا ما فسره قتادة حين قال: تقضي فيها الأمور وتقدر الآجال والأرزاق كما قال تعالى: «فيها يفرق كل أمر حكيم»[١]. وإليه أشار هلال بن يسار حين قال: «انتظروا القضاء في شهر رمضان فيبرم في ليلة القدر من شهر رمضان كل أجل وعمل ورزق وما يكون في تلك السنة»[٢].

واقتران رمضان بالقرآن ـ سواء من حيث النزول أو من حيث التلاوة والمدراسة ـ هو اقتران الهداية بالفطرة. فإذا كان القرآن هو مصدر الهدى، فإن هذا الهدى لا يتحقق إلا إذا عاد الإنسان إلى فطرته النقية الصافية، القادرة على التمييز بين الحق والباطل، والخير والشر، وهو ما يوفره صوم رمضان وآثاره في التزكية.

وأخيراً لا بد من الانتباه إلى موقع رمضان في التوقيت القمري وما يعكسه هذا الموقع من عدل إلهي في توزيع مشاق الصوم وتسهيلاته، فرمضان يتحرك سنوياً عشرة أيام إلى الإمام ممايؤدي إلى دورانه خلال فصول السنة كلها، ومشاركة الصائمين بمشاقة وتسهيلاته خلال فصول السنة كلها بصيفها وشتائها، وربيعها وخريفها. وينطبق نفس التوزيع العادل على أعمار الأفراد وأطوار حياتهم فمن صام رمضان في الشتاء في طفولته، يصومه في الصيف خلال رجولته، ومن صامه في الصيف خلال رجولته صامه في الشتاء خلال شيخوخته. كذلك ينطبق نفس التوزيع على مناطق الأرض وقاراتها فالمناطق الحارة التي تصومه في الصيف يأتيها زمن تصومه في الشتاء ومثلها المناطق الباردة والمعتدلة وهكذا.

---

(١) ابن كثير، **التفسير**، (سورة الدخان ـ ٤)، حـ ٤، ص ٥٣٠.

(٢) الطرشوشي، **الحوادث والبدع**، حـ ١١٨.

هـ ـ الحج

الحج تربية بالخبرة، وتزكية من مضاعفات «الطغيان» و «الاستضعاف» التي تفرزها العصبيات القبلية والطبقية والإقليمية والعرقية. وهو صهر عملي للاختلافات العارضة في اللون والجنس والثروة والمكانة الاجتماعية، وتوحيد لقوى الخير وإعدادها للوقوف صفاً واحداً ضد الشر الذي يفترس الإنسان ويدمر إنسانيته.

وتتناسق مناسك الحج وأجواؤه مع الأهداف التي كان من أجلها الحج. وأول مظاهر هذا التناسق هو فرض الحج على من يتوفر لديهم المال الذي هو أقوى الأسباب المهيجة للعصبيات ومضاعفاتها. وثاني مظاهره هو التكوين الجغرافي للأرض التي اختارها الله مكاناً لآداء الحج. فهي أرض صحراوية لا خضرة فيها ولا ماء، وهي شديدة الحرارة ثقيلة المناخ لا وجود فيها لأسباب اللهو والمتعة التي يجدها طلاب الدنيا في أماكن الخصب والتجارة ومنشآت السياحة والترفيه. فمن دخلها فكأنما خرج من الدنيا بمتعها وأسباب الغفلة فيها، واستشرف أرض المحشر بحرها ومشاقها. وهكذا في مناسك الحج وممارساته:

فـ «**الإحرام**» الذين يبدأ بهالحاج عند الميقات إنما هو تجرد من رفث الدنيا وفسوقها: أي فتنها ومعاصيها، وتجرد من ولاءاتها العصبية، ودخول في طاعة الله وولايته وحده.

و «**التلبية**» التي يرفع الحاج بها صوته ويظل يكرر: لبيك اللهم لبيك: لا شريك لك لبيك! إن الحمد والنعمة لك والملك، لا شريك لك!» من بدء الحج حتى نهايته، هي تزكية للأفراد والجماعات من الاستعمالات الخاطئة لمفاهيم «الحمد» التي تشيعها ثقافات العصبيات وتغري الأتباع بترديدها، فتجعل «الحمد» لغير الله، وتسند «النعمة والملك» للآلهة ـ الأنداد.

و ـ «**الطواف حول البيت**»هو تطهير للعقول والإرادات والممارسات من الطواف حول أهواء العصبيات وأصنامها، وتدريب على الطواف حول ـ المثل

الأعلى ـ الذي جاءت به الرسالة الإسلامية ليكون نموذجاً للحياة الكريمة وواقياً للإنسانية من حياة الطغيان والاستضعاف.

و «**تقبيل الحجر الأسود أو الإشارة إليه**» هو رمز لمبايعة الله ومحبته وطاعته وترفع عن طاعة الأصنام ـ الأنداد الذين تنصبهم الجاهليات ويسبح بحمدهم إعلام العصبيات.

و «**السعي بين الصفا والمروة**» رمز لسعي المسلم خلال العقود السبعة من عمره الفاعل المؤثر الذي يبدأ من صفاء الفطرة ولا يهبط عن نبل المروءة وعزمها.

و «**الوقوف على جبل عرفات**»، رمز لتعارف المؤمنين وتجميع للذين ترشحهم العناية الإلهية لوظيفة الإمامة في الأرض.

و «**الإفاضة نحو المزدلفة**» رمز لزحوف المؤمنين نحو أهدافهم في الجهاد والدعوة.

و «**رمي الجمرات في منى**» رمز الجهاد الزحوف المسلمة وصب جمرات غضبها خلال العقود السبعة من أعمارها طبقاً لترتيب المواجهة مع شياطين الباطل: شياطين الجند الصغار، وشياطين القادة الوسط، ورؤوس الشياطين المدبّرة للفتن، المشيعة للظلم والفساد.

و «**تقديم الأضاحي**» رمز لتضحيات المؤمنين وما يتطلبه الجهاد من تكاليف.

فإذا أكمل الحجاج هذه المناسك طافوا «**طواف الإفاضة**» إيذاناً من الله للإفاضة إلى مواقع رباطهم على ثغور الإسلام في الأرض كلها ليحوّلوا ما قاموا به من «مناسك» دينية إلى «سياسات» دنيوية.

وتحتاج وفود الحج القادمة من كل فج عميق أن تنسق سياساتها وممارساتها ـ خلال أيام التشاريق وغيرها ـ طبقاً لهذا «الفقه» العالمي الهادف إلى تزكية المجتمعات الإنسانية من العصبيات العرقية والقومية والإقليمية والطائفية

والقبلية ومن مضاعفاتها في الفتن السياسية والفساد الاجتماعي الكبير، ثم تحقيق الأخوة الإنسانية تحت راية الرسالة الإسلامية الداعية إلى الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والإيمان بالله. وهذا هو جوهر ما توجه إليه الآية الكريمة القائلة: ﴿ لِّيَشْهَدُواْ مَنَٰفِعَ لَهُمْ وَيَذْكُرُواْ ٱسْمَ ٱللَّهِ فِىٓ أَيَّامٍ مَّعْلُومَٰتٍ ﴾ [الحج: ٢٨].

والسؤال الذي نطرحه: ما هي محتويات المنافع التي توجه الآية إلى شهودها؟ لعل أفضل مصدر للإجابة عن هذا السؤال هو النظر في حجة الرسول ﷺ باعتبارها التطبيق النموذجي لتوجيهات الآية الكريمة. ومن تحليل حوادث هذه الحجة النبوية يلاحظ أنها اشتملت على نوعين من المحتويات: الأول، توجيهات وأعمال دينية استهدفت تعليم الحجاج الصحابة مناسك الحج وشعائره. والثاني، خُطب نبوية حددت أصول الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي أوكل الرسول إليهم مسئولياتها في حاضرهم ومستقبلهم بعد أن أشهد الله وأشهدهم على تسليمهم الرسالة وأدائه الأمانة. وهذه الخطب هي التي عالجت «المنافع» التي نتساءل عن محتوياتها. وللوقوف على تفاصيل هذه المنافع نبدأ النظر في نص الخطبة التي وردت في المصدرين الرئيسين للحديث وهما صحيح البخاري وصحيح مسلم.

أما البخاري فقد أورد للخطبة ثلاث روايات هي:

الرواية الأولى: «عن ابن عمر رضي الله عنهما قال: كنا نتحدث بحجة الوداع والنبي ﷺ بين أظهرنا ولا ندري ما حجة الوداع. فحمد الله وأثنى عليه ثم ذكر المسيح الدجال فأطنب في ذكره وقال: ما بعث الله من نبي إلا أنذر أمته: أنذره نوح والنبيون من بعده، وإنه يخرج فيكم فما خفي عليكم من شأنه فليس يخفى عليكم أن ربكم ليس على ما يخفى عليكم ثلاثاً. إن ربكم ليس بأعور وأنه أعور عين اليمنى، كأن عينه عنبة طافية. ألا إن الله حرم عليكم دماءكم وأموالكم كحرمة يومكم هذا، في بلدكم هذا، في شهركم هذا، ألا هل بلغت؟ قالوا: نعم. قال: اللهم أشهد ثلاثاً، ويلكم أو ويحكم! انظروا لا ترجعوا بعدي كفاراً يضرب بعضكم رقاب بعض».

والرواية الثانية: «. . . عن جرير أن النبي ﷺ قال في حجة الوداع لجرير: استنصت الناس! فقال: لا ترجعوا بعدي كفاراً يضرب بعضكم رقاب بعض».

والرواية الثالثة: «. . . عن أبي بكرة عن النبي ﷺ قال: الزمان قد استدار كهيئة يوم خلق الله السموات والأرض. السنة اثنا عشر شهراً منها أربعة حُرم ثلاثة متواليات، ذو القعدة وذو الحجة والمحرم، ورجب مضر الذي بين جمادى وشعبان. أي شهر هذا؟ قلنا الله ورسوله أعلم. فسكت حتى ظننا أنه سيسميه بغير اسمه. قال: أليس ذو الحجة؟ قلنا: بلى. قال: فأي بلد هذا؟ قلنا الله ورسوله أعلم. فسكت حتى ظننا أنه سيسميه بغير اسمه. قال: أليست البلدة؟ قلنا: بلى. قال: فأي يوم هذا؟ قلنا: الله ورسوله أعلم. فسكت حتى ظننا أنه سيسميه بغير اسمه. قال: أليس يوم النحر؟ قلنا بلى. قال: فإن دماءكم وأموالكم، وأحسبه قال: وأعراضكم عليكم حرام كحرمة يومكم هذا في بلدكم هذا، في شهركم هذا. وستلقون ربكم فسيسألكم عن أعمالكم. ألا فلا ترجعوا بعدي ضُلّالاً يضرب بعضكم رقاب بعض. ألا ليبلغ الشاهد الغائب فلعل بعض من يبلغه أن يكون أوعى له من بعض من سمعه. ثم قال: ألا هل بلغت؟ مرتين»[(١)].

أما «**رواية مسلم**» فهي كما يلي:

«. . . حتى إذا زاغت الشمس أمر بالقصواء (ناقة الرسول) فرحلت له، فأتى بطن الوادي فخطب بالناس وقال: إن دماءكم وأموالكم حرام عليكم كحرمة يومكم هذا في شهركم هذا، في بلدكم هذا. ألا كل شيء من أمر الجاهلية تحت قدمي موضوع. ودماء الجاهلية موضوعة، وأن أول دم أضع من دمائنا دم ابن ربيعة بن الحارث كان مسترضعاً في بني سعد فقتلته هذيل. وربا الجاهلية موضوع، وأول ربا أضع ربانا: ربا عباس بن عبد المطلب فإنه موضوع كله. فاتقوا الله في النساء فإنكم أخذتموهن بأمان الله واستحللتم فروجهن بكلمة الله،

---

(١) البخاري، **الصحيح**، باب حجة الوداع، ومثلها في كتاب العلم.

ولكم عليهن إن لا يوطئن فرشكم أحداً تكرهونه، فإن فعلن ذلك فاضربوهن ضرباً غير مبرح، ولهن رزقهن وكسوتهن بالمعروف. وقد تركتم فيكم لن تضلوا بعده إن اعتصمتم به: كتاب الله وأنتم تسألون عني فما أنتم قائلون؟ قالوا: نشهد أنك قد بلغت وأديت ونصحت. فقال بإصبعه السبابة ـ يرفعها إلى السماء وينكتها إلى الناس: اللهم أشهد، اللهم أشهد. ثلاث مرات»[1].

ويلاحظ على رواية كل من البخاري ومسلم أربع ملاحظات هي:

الملاحظة الأولى: أنها ركزت على أربعة محاور: المحور الأول، معالجة مضاعفات الحروب التي أفرزتها العصبيات القبلية. والمحور الثاني: إلغاء الربا ومعالجة مضاعفاته في الاقتصاد والاجتماع. والمحور الثالث: معالجة العلاقات الاجتماعية القائمة على الطغيان والاستضعاف وخص منها أوضاع النساء فرغب في الإحسان إليهن وحذر من سوء معاملتهن. والمحور الرابع: التأكيد على التمسك بكتاب الله لاستمرار الصلاح في ميادين الحياة والنجاة في الآخرة.

والملاحظة الثانية: أن الخطبة لم ترد كاملة عند أي من البخاري ومسلم، بل إن رواية الأخير خلت من الافتتاحية النبوية التي تبدأ بالبسملة والحمد.

والملاحظة الثالثة: تشابه المحتوى في بعض الموضوعات، واختلافه في أخرى، فقد تشابهت الروايتان في إيراد النهي عن رجوع المسلمين كفاراً بعد النبي يضرب بعضهم رقاب بعض. ولكن مسلماً انفرد برواية التوصية بالنساء في حين انفرد البخاري برواية التحذير من فتنة المسيح الدجال.

والملاحظة الرابعة: أن كلا من البخاري ومسلم لم يورد بقية خطب حجة الوداع. إذ يذكر ـ النووي ـ في شرحه لصحيح مسلم أن مذهب الشافعي «أن في الحج أربع خطب مسنونة. إحداها يوم السابع من ذي الحجة يخطب عند الكعبة بعد صلاة الظهر، والثانية هذه التي ببطن عرنة يوم عرفات، والثالثة يوم النحر، والرابعة يوم النفر الأول، وهو اليوم الثاني من أيام

---

(١) مسلم، الصحيح، كتاب الحج، باب حجة النبي.

التشريق[1].

وهذه الملاحظات الأربع تدل على أن ظروفاً معينة وأسباباً خاصة حالت دون إيراد نص الخطبة كاملاً عند كل من البخاري ومسلم، وهي ظروف ناقشناها ـ في كتاب آخر ـ عند الحديث عن خطب الجمعة وخطب الصلاة الجامعة في عهد الرسول ﷺ وعهود خلفائه الثلاثة: أبي بكر وعمر وعثمان رضي الله عنهم.

وهناك خطب أخرى ألقاها الرسول ﷺ في حجة الوداع أوردها محدثون آخرون. وفيها يحذر الرسول من فتن المستقبل ومضاعفاتها في فساد الحكام ونفاق العلماء، وتصدع الأمة الإسلامية وهزائمها والمذابح التي ستنزل بها والتشريد الذي سيصيب نساءها وأطفالها نتيجة تفرقها وعجزها وبعدها من منهج الله.

ولقد أورد بعض هذه الخطب مصنفون كثيرون منهم محمد خليل الخطيب المدرس في الأزهر في كتابه ـ اتحاف الآنام بخطب رسول الإسلام ـ وذكر أنه نقلها عن ابن مردويه والديلمي وأبي الشيخ[2].

ولقد زامن حجة الوداع توجيهات إلهية نزل بها الوحي على النبي ﷺ، وهي توجيهات تضيف توضيحات للمنافع التي وجه الحجاج لشهودها. من ذلك قوله تعالى: ﴿ وَأَتِمُّوا۟ ٱلْحَجَّ وَٱلْعُمْرَةَ لِلَّهِ ﴾ [البقرة: ١٩٦].

ولقد علق سفيان الثوري على هذه الآية بقوله:

«إتمامها ـ أي إتمام الحج والعمرة ـ أن تخرج قاصداً لهما لا لتجارة ولا لغير ذلك. ويقوي هذا قوله تعالى: ﴿ لِلَّهِ ﴾!»[3].

وعزز القرطبي تعليق سفيان هذا بقوله:

---

(١) مسلم، **الصحيح**، (شرح النووي)، حـ ٨، هامش ص ١٨٢.

(٢) محمد خليل الخطيب، **اتحاف الأنام بخطب رسول الإسلام** (طنطا: المعهد الأحمدي، ١٣٧٣ ـ ١٩٥٤)، ص ٣١١ ـ ٣١٥.

(٣) القرطبي، **التفسير**، (سورة البقرة ـ ١٩٦)، حـ ٢د ص ٢٢٤.

«وفائدة التخصيص لله» هنا أن العرب كانت تقصد الحج للاجتماع والتظاهر والتناضل والتنافر وقضاء الحاجة وحضور الأسواق. وكل ذلك ليس فيه طاعة، ولاحظ بقصد، ولا قربة بمعتقد، فأمر الله سبحانه بالقصد إليه لأداء فرضه وقضاء حقه!»[1].

ويروي التاريخ أن سادات قريش تفننوا في استغلال مواسم الحج للمكاسب التجارية والجاه والقبلي والنفوذ الإقليمي، وأنهم من أجل هذا الهدف جمعوا ما أمكنهم جمعه من أصنام القبائل في البيت الحرام لاجتذاب القبائل وتنشيط التجارة، وأن سدنتهم حرموا على القادمين للبيت أن يطوفوا بملابس غير ملابس أهل مكة مما اضطر الفقراء ـ في كثير من الأحوال ـ إلى الطواف عراة، وأن امرأة اضطرت ـ مرة ـ للطواف عارية وهي تستر عورتها بقطعة قماش بينما تردد:

اليوم يبدو بعضه أو كله ... وما بدا منه فلا أحله[2]

وكان هذا الجشع الاقتصادي من الأسباب الرئيسة التي جعلت قريشاً تقاوم دعوة الإسلام الداعية إلى تزكية مقاصد الحج وتطهير البيت الحرام من الأصنام وتزكية البيئة من قيم العصبية القبلية وتقاليدها وعاداتها. ولذلك أخذ الله سبحانه على قريش ـ إيلافهم ـ أي شدة إلفتهم للتجارة ـ ونسيانهم «الغاية» التي من أجلها استجاب الله لدعاء إبراهيم عليه السلام في توفير أسباب المعيشة والأمن لذريته الذين أسكنهم في واد غير ذي زرعٍ ليقيموا الصلاة ويجعلوا هدفهم الرئيس تهيئة البيت للقادمين من أجل التدرب على إقامة معاني الصلاة وعبادة رب البيت حق العبادة.

﴿لِإِيلَٰفِ قُرَيْشٍ ۝١ إِۦلَٰفِهِمْ رِحْلَةَ ٱلشِّتَآءِ وَٱلصَّيْفِ ۝٢ فَلْيَعْبُدُوا۟ رَبَّ هَٰذَا ٱلْبَيْتِ ۝٣ ٱلَّذِىٓ أَطْعَمَهُم مِّن جُوعٍ وَءَامَنَهُم مِّنْ خَوْفٍۭ ۝٤﴾ [قريش: ١ ـ ٤].

---

(١) القرطبي، نفس المصدر والجزء، ص ٢٤٦.

(٢) دكتور جواد علي، المصدر السابق، حـ ٦، ص ٣٩٤.

ـ البيهقي، السنن الكبرى، حـ ٥، كتاب الحج، باب لا يطوف بالبيت عريان، ص ٨٨.

ولقد وعى الخليفة علي بن أبي طالب هذا التوجيه القرآني فكتب إلى واليه على مكة ـ قثم بن العباس ـ يقول:

«. . . ومُر أهل مكة أن لا يأخذوا من ساكن أجراً، فإن الله سبحانه يقول: (سواء العاكف فيه والباد). فالعاكف: المقيم به، والبادي الذي يحج إليه من غير أهله، وفقنا الله وإياكم لمحابه، والسلام»[(١)].

ومثله الخليفة عمر بن عبد العزيز الذي كتب إلى عامله في مكة يقول:

«لا تدع أهل مكة يأخذوا على بيوت مكة أجراً فإنه لا يحل لهم»[(٢)].

وثمة توجيه إلهي آخر هو الدعوة إلى تزكية شعائر الحج من الدعايات الإعلامية التي تستغل موسم الحج للإشادة برموز العصبيات وقياداتها وتوفير الولاء لهم وتبرير سياساتهم. من ذلك قوله تعالى:

﴿فَإِذَا قَضَيْتُم مَّنَاسِكَكُمْ فَاذْكُرُوا اللَّهَ كَذِكْرِكُمْ آبَاءَكُمْ أَوْ أَشَدَّ ذِكْرًا﴾ [البقرة: ٢٢٠].

ولقد روى الطبري مناسبة هذه الآية فقال:

«كان القوم في جاهليتهم بعد فراغهم من حجهم ومناسكم يجتمعون فيتفاخرون بمآثر آبائهم. فأمرهم الله في الإسلام أن يكون ذكرهم بالثناء والشكر والتعظيم لربهم دون غيره، وأن يلزموا أنفسهم من الإكثار من ذكره نظير ما كانوا في جاهلتهم من ذكر آبائهم»[(٣)].

كذلك روى القرطبي ما قاله جمهور المفسرين في مناسبة الآية فقال:

«كانت عادة العرب إذا قضت حجها تقف عند الجمرة فتفاخر بالآباء، وتذكر أيام أسلافها من بسالة وكرم، وغير ذلك حتى أن الواحد منهم ليقول:

---

(١) الشريف الرضي، **نهج البلاغة**، شرح الشيخ محمد عبده، حـ٣، ص ١٤٠ رقم ٦٧.

(٢) ابن الجوزي، **سيرة عمر بن العزيز**، ص ٧٧.

(٣) الطبري، **التفسير**، (البقرة ـ ٢٠٠) حـ ٢، ص ٢٩٦.

اللهم إن أبي كان عظيم القبة، عظيم الجفنة، كثير المال، فاعطني مثل ما أعطيته، فلا يذكر غير أبيه. فنزلت الآية ليلزموا أنفسهم ذكر الله»[1].

من هذا الاستعراض المفصل يستخلص أن أبرز المنافع التي يوجه إليها قوله تعالى: ﴿ لِّيَشْهَدُوا۟ مَنَٰفِعَ لَهُمْ ﴾ [الحج: ٢٨] هي تداعي القياديين والخبراء المختصين من الحجاج واجتماعهم ـ طبقاً لخطة مسبقة ـ لمناقشة المشكلات والتحديات التي تواجه الأمة الإسلامية في داخل أقطارها وخارجها. ومناقشة الأزمات والتحديات القائمة في ميادين الثقافة والاجتماع والسياسة والاقتصاد وشئون التربية والفكر والتحديات العسكرية والأمنية، وتقييم مناهج العمل والتطبيق الجارية في الداخل والخارج، ثم التخطيط لتنسيق الجهود وحشدها وتنظيمها بغية عبور المستقبل بعقول واعية وإرادات مخلصة وكفاءات مؤهلة تتكامل فيه عناصر القوة الثلاثة: قوى الفكر والمال والقدرة القتالية.

خامساً ـ التقويم في منهاج التزكية

المحور الذي يدور حوله التقويم في منهاج التزكية هو التعرف على درجة حصول «الإخلاص» الذي يعني كمال الوعي بالمسئولية أمام الله. والتعرف على درجة تحقيق «الصواب» الذي يعني كمال التوافق مع سنن الله ـ أي إقداره ـ في الحياة.

أما عن ـ الإخلاص ـ فقد تكررت الإشارة إليه وإلى مشتقاته في القرآن الكريم في أحد وثلاثين موضعاً. من ذلك قوله تعالى:

ـ ﴿ وَأَقِيمُوا۟ وُجُوهَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَٱدْعُوهُ مُخْلِصِينَ لَهُ ٱلدِّينَ ﴾ [الأعراف: ٢٩].

ـ ﴿ أَلَا لِلَّهِ ٱلدِّينُ ٱلْخَالِصُ ﴾ [الزمر: ٣].

(١) القرطبي، التفسير (البقرة ـ ٢٠٠)، جـ ٢، ص ٢٨٥.

والإخلاص ميدان الإرادات، وله مستويان اثنان: الأول مستوى المخلِصين - بكسر اللام - أي المبتدئين الذين يجاهدون الضغوط النفسية والاجتماعية لجعل أعمالهم خالصة لله وإراداتهم متوجهة لمراداته دون سواه. والثاني مستوى المخلَصين - بفتح اللام - أي الذين خلصوا من الضغوط المشار إليها وتحملوا مسئولياتهم بمحبة وعزم شديدين. ويُقوّم الإخلاص من خلال النظر في مفردات الأعمال التي تجسده في عالم الواقع والتي يرشد الرسول إليها من خلال ما يسميه بـ «شعب الإيمان» وذلك عند قوله ﷺ: «**الإيمان بضع وسبعون شعبة أو بضع وستون شعبة. فأفضلها قول لا إله إلا الله وأدناها إماطة الأذى عن الطريق، والحياء شعبة من الإيمان**»[1].

ولقد قام بعض علماء الحديث بمحاولة تصنيف هذه الشعب وبلورة ما يعادلها من أعمال. من ذلك ما قام به ابن منده في مصنفه المسمى «الإيمان»، ومثله البيهقي الذي وضع مصنفاً أسماه «الجامع لشعب الإيمان». وهذه تصنيفات تفيد العاملين في منهاج التزكية التربوية لبلورة مدلولات الشعب المشار إليها وأساليب تقويمها.

ويحتاج منهاج التزكية إلى استمرارية تقويم الإخلاص لضعف الطبيعة الإنسانية وقابليتها للإصابة بضعف الإحساس بالمسئولية خلال التعامل مع المؤثرات الحياتية في البيئة العامة المحيطة.

أما «الصواب» فميدانه القدرات العقلية والعملية. ولقد وردت الإشارة إليه في القرآن الكريم بمصطلحين اثنين: الأول مصطلح «التمكين» وذلك عند قوله تعالى: ﴿وَقَالَ ٱلْمَلِكُ ٱئْتُونِى بِهِۦٓ أَسْتَخْلِصْهُ لِنَفْسِى ۖ فَلَمَّا كَلَّمَهُۥ قَالَ إِنَّكَ ٱلْيَوْمَ لَدَيْنَا مَكِينٌ أَمِينٌ ﴿٥٤﴾﴾ [يوسف: ٥٤].

والثاني مصطلح «القوة» التي تعني القدرة على تحقيق المراد. ولقد وردت

---

(١) مسلم، الصحيح، كتاب الإيمان، جـ ٢، ص ٥ - ٦.

الإشارة إليها عند أمثال قوله تعالى: ﴿أَنَا۠ ءَاتِيكَ بِهِۦ قَبْلَ أَن تَقُومَ مِن مَّقَامِكَ ۖ وَإِنِّى عَلَيْهِ لَقَوِىٌّ أَمِينٌ ۝٣٩﴾ [النمل: ٣٩]. ومثله قوله تعالى: ﴿قَالَتْ إِحْدَىٰهُمَا يَـٰٓأَبَتِ ٱسْتَـْٔجِرْهُ ۖ إِنَّ خَيْرَ مَنِ ٱسْتَـْٔجَرْتَ ٱلْقَوِىُّ ٱلْأَمِينُ ۝٢٦﴾ [القصص: ٢٦].

ويلاحظ أن كلا المصطلحين وردا مقرونين بـ «الأمانة» التي تعني صدق توجه الإرادات أو الصدق في «الإخلاص».

أما تقويم «الصواب» فهو يتم من حيث درجة التوافق مع سنن الخلق وقوانين الاجتماع والكون وميدان قياس القدرات العقلية والعملية.

ويتجسد مبدأ التقويم في «التوبة» التي يتكرر الحض عليها والإشادة بفاعليها في مواضع كثيرة من القرآن الكريم. من ذلك قوله تعالى: ﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ تُوبُوٓا۟ إِلَى ٱللَّهِ تَوْبَةً نَّصُوحًا﴾ [التحريم: ٨]: ومثلها قوله ﷺ: **«إن الله يحب العبد المفتن التواب»**. وقوله: **«لا صغيرة مع إصرار، ولا كبيرة مع استغفار»**، وقوله أيضاً: **«ما أصر من استغفر ولو عاد في اليوم مائة مرة»**[١].

والمغفرة معناها وقاية شر الذنب بحيث لا يعاقب المذنب على الذنب إذا غُفر له»[٢].

ولا يشترط في التوبة أن تكون بسبب ذنب أو معصية ـ كما هو شائع ـ وإنما قد تكون التوبة انتقال من عمل إلى عمل أحسن منه، ومن خلق حسن إلى خلق أحسن، ومن فهم حسن إلى فهم أحسن، ومن تنظيم حسن إلى تنظيم أحسن، ومن إعداد سيء أو حسن إلى إعداد حسن أو أحسن وهكذا. ولذلك أحب الله التوابين ووصفهم بالمتطهرين: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلتَّوَّٰبِينَ وَيُحِبُّ ٱلْمُتَطَهِّرِينَ ۝٢٢٢﴾ [البقرة: ٢٢٢]. ولهذا كله أُعتبرت التوبة من أفضل الكمالات، وجعلت واجبة على الخلق جميعاً بما فيهم الرسل والأنبياء: ﴿لَّقَد

(١) ابن تيمية، **الفتاوى**، التفسير (الجزء الثالث)، مجلد ١٦، ص ٥٧.

(٢) ابن تيمية، **الفتاوى**، السلوك، جـ ٧١٠ ص ٣١٧.

تَابَ ٱللَّهُ عَلَى ٱلنَّبِيِّ وَٱلْمُهَـٰجِرِينَ وَٱلْأَنصَارِ ٱلَّذِينَ ٱتَّبَعُوهُ فِي سَاعَةِ ٱلْعُسْرَةِ﴾ [التوبة : ١٧]. ولهذا طُلبت التوبة في مواقف الإنجاز وتحقيق الانتصارات تزكية من العجب المفضي إلى مرض «الطغيان» في جانب وا «الاستضعاف» في جانب آخر: ﴿إِذَا جَآءَ نَصْرُ ٱللَّهِ وَٱلْفَتْحُ ۝١ وَرَأَيْتَ ٱلنَّاسَ يَدْخُلُونَ فِي دِينِ ٱللَّهِ أَفْوَاجًا ۝٢ فَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ وَٱسْتَغْفِرْهُ إِنَّهُۥ كَانَ تَوَّابًا ۝٣﴾ [النصر : ١ ـ ٣].

والحقيقة أن التوبة قدرة على التفاعل مع متطلبات المثل الأعلى ومراجعة المنجزات، وصقل التفكير، وتنمية القدرات العقلية التسخيرية والإرادات العازمة النبيلة المؤهلة للتكامل مع مسيرة التاريخ وعبور المستقبل. ولهذا قال ﷺ: «**إنه ليغان على قلبي، وإني لأستغفر الله في اليوم مائة مرة**»[1].

وحين تتأصل التوبة في القيم والعادات يشيع النقد الذاتي ويتعمق مفهومه، وتنجو الأمة من تراكم الأخطاء وانفجار الفتن، وتمضي في مدارج الترقي المستمر. ولذلك قال ﷺ: «**يا أيها الناس توبوا إلى ربكم فوالذي نفسي بيده إني لاستغفر الله وأتوب إليه في اليوم أكثر من سبعين مرة**»[2].

والتوبة الصادقة تحيل الذنب أو الخطأ إلى خبرة مربية تقود إلى معارف أعلى وتفكير أعمق وأحوال أسمى. ولذلك قال ﷺ: «**والذي نفسي بيده لو لم تذنبوا لذهب الله بكم ولجاء بقوم يذنبون فيستغفرون فيغفر هم**»[3].

وفي السنين الأخيرة كشف علم النفس عن أهمية الذنب والتوبة في ترقي الإنسان ونموه، وعن مخاطر غياب التوبة في انحطاط الإنسان وتعقد حياته، وهذه ظاهرة اهتم بها عالم النفس المشهور ـ أبراهام ماسلو ـ في أبحاثه المختلفة وخلص إلى أن الطبيعة الإنسانية ضعيفة تتغلب عليها العادات السيئة والضغوط الثقافية والاتجاهات الخاطئة، وأن تهذيبها وتربيتها لا يقتصران على إشباع

(١) صحيح مسلم، باب الذكر.
(٢) البخاري، **الصحيح**، كتاب الدعوات.
(٣) مسلم، **الصحيح**، كتاب التوبة، حـ ١٧، ص ٦٥.

حاجاتها الأساسية وحدها، وإنما يتمان أيضاً من خلال الحرمان والإحباط والألم والمآسي والشعور بالذنب، شريطة أن يتوفر للنفس الإرشاد الصحيح الذي يحول هذه الخبرات القاسية إلى نموحر وتطور نحو النضج والتكيف والتوازن[1].

(1) Abraham H. Maslow, *Toward a Psychology of Being,* PP. 3 - 8.

الفصل السابع

منهاج تعليم الكتاب والحكمة

أولاً ـ معنى الكتاب والحكمة

الكتاب ـ لغوياً ـ يعني المجموع. وكتب الشيء إذا جمعه. وسمي الكتاب كتاباً لأن المعاني والعلوم اجتمعت فيه[1].

أما ـ اصطلاحاً ـ فقد ورد اسم ـ الكتاب ـ في القرآن الكريم ليدل على أربعة معاني هي:

الأول: بمعنى ـ الفرض ـ مثل: «كتب عليكم القصاص» و «كتب عليكم الصيام» و «إن الصلاة كانت على المؤمنين كتاباً موقوتاً».

والثاني: بمعنى ـ الحجة والبرهان ـ مثل: «فأتوا بكتابكم إن كنتم صادقين».

والثالث: بمعنى ـ الأجل ـ مثل: «وما أهلكنا من قرية إلا ولها كتاب معلوم».

والرابع: بمعنى ـ المكاتبة والعقد ـ مثل: «والذين يبتغون الكتاب مما ملكت أيمانكم»[2].

---

(١) الرازي، التفسير، (سورة البقرة ـ ٢)، حـ ٢، ص ١٤.
ابن تيمية، الفتاوى، مقدمة التفسير، حـ ١٣، حـ ٩.

(٢) الرازي، التفسير، (سورة البقرة ـ ٢)، حـ ٢، ص ١٤.

و ـ الكتاب ـ أحد أسماء القرآن التي بلغ عددها ـ حسب إحصائية الرازي ـ اثنين وثلاثين إسماً[1].

والسؤال الذي يقوم هنا: ما الحكمة من اختياره تعالى اسم ـ الكتاب ـ دون بقية الأسماء ليشير به إلى مهمة الرسول ﷺ في تعليم الكتاب والحكمة؟ الجواب: إن كل اسم من أسماء القرآن يشير إلى صفة معينة. فاسم القرآن ورد ليدل على أنه منبع القراءة ـ أي المعرفة ـ الدائمة الجريان. ومثله اسم ـ الرحمٰن ـ الذي يعني منبع الرحمة الدائمة الجريان في الكون كله. ومثله اسم الفرقان الذي ورد ليدل على صفة القرآن في التفريق بين الحق والباطل، والنافع والضار، والحلال والحرام، والخالق والمخلوق، وإنه لا يجوز أن يسوى المخلوق بالخالق في شيء، وبين المؤمنين المصلحين والكافرين المفسدين[2]. ومثله اسم ـ الذكر ـ الذي ورد ليدل على صفة القرآن في التذكير بغايات النشأة والحياة والمصير. وهكذا في بقية الأسماء.

والرسول ﷺ بعد أن تلا آيات الله علّم الصحابة منهاج النظر في هذه الآيات المكتوبة ـ أي المجموعة المدونة ـ ليستخرج كل جيل فيما بعد المعارف والعلوم التي تفرق بين الحق والباطل، وتذكر بعد الغفلة، وتشفي النفوس بعد المرض، وتهدي بعد الضلال إلى آخر الثمرات والنتائج التي تشير إليها أسماء القرآن المختلفة.

أما ـ الحكمة ـ فهي تعني ـ لغوياً ـ: معرفة أفضل الأشياء بأفضل العلوم. وأحكمت الشيء صار محكماً. والمحكم الذي لا اختلاف فيه ولا

---

(١) الرازي، **التفسير**، (سورة البقرة ـ ٢)، حـ ٢، ص ١٤ ـ ١٨.
الأسماء هي: الكتاب ـ القرآن ـ الفرقان ـ الذكر والتذكرة ـ التنزيل ـ الحديث ـ الموعظة ـ الحكم ـ الشفاء ـ الهدى والهادي ـ الصراط المستقيم ـ الحبل ـ الرحمة ـ الروح ـ القصص ـ البيان والتبيين ـ المبين ـ الفصل ـ النجوم ـ البرهان ـ البشير والنذير ـ القيم ـ المهيمن ـ الهادي ـ النور ـ الحق ـ العزيز ـ الكريم ـ العظيم.

(٢) ابن تيمية، **الفتاوى**، **مقدمة التفسير**، حـ ١٣ ص ٧ ـ ١٤.

اضطراب[1]. وأما ـ اصطلاحاً ـ فقد عرفها الرسول ﷺ بقوله: «الحكمة الإصابة في غير النبوة»[2]. ولقد تردد ذكر الحكمة ومشتقاتها في مئات المواضع من القرآن الكريم. ولكن النظر في دلالتها المباشرة يدل على أنها تشير إلى المعاني التالية:

١ ـ (الحكمة) بمعنى: الإصابة في تقديم العبرة. قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ جَآءَهُم مِّنَ ٱلْأَنۢبَآءِ مَا فِيهِ مُزْدَجَرٌ ۝٤ حِكْمَةٌۢ بَٰلِغَةٌ ۖ فَمَا تُغْنِ ٱلنُّذُرُ ۝٥ ﴾ [القمر: ٤ ـ ٥].

٢ ـ (الحكمة) بمعنى الإصابة في تمييز الحق من الباطل. قال تعالى: ﴿ الٓر ۚ كِتَٰبٌ أُحْكِمَتْ ءَايَٰتُهُۥ ثُمَّ فُصِّلَتْ مِن لَّدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ ۝١ ﴾ [هود: ١].

٣ ـ (الحكمة) بمعنى الإصابة في تقديم الحلول. قال تعالى: ﴿ وَلَمَّا جَآءَ عِيسَىٰ بِٱلْبَيِّنَٰتِ قَالَ قَدْ جِئْتُكُم بِٱلْحِكْمَةِ وَلِأُبَيِّنَ لَكُم بَعْضَ ٱلَّذِى تَخْتَلِفُونَ فِيهِ ۖ فَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ وَأَطِيعُونِ ۝٦٣ ﴾ [الزخرف: ٦٣].

وفي الحديث: «الحكمة ضالة المؤمن فحيث وجدها فهو أحق الناس بها»[3].

٤ ـ (الحكمة) بمعنى الإصابة في التمييز بين الخطأ والصواب، والنافع والضار. قال تعالى: ﴿ ٱلشَّيْطَٰنُ يَعِدُكُمُ ٱلْفَقْرَ وَيَأْمُرُكُم بِٱلْفَحْشَآءِ ۖ وَٱللَّهُ يَعِدُكُم مَّغْفِرَةً مِّنْهُ وَفَضْلًا ۗ وَٱللَّهُ وَٰسِعٌ عَلِيمٌ ۝٢٦٨ يُؤْتِى ٱلْحِكْمَةَ مَن يَشَآءُ ۚ وَمَن يُؤْتَ ٱلْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِىَ خَيْرًا كَثِيرًا ۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ ۝٢٦٩ ﴾ [البقرة: ١٦٨ ـ ٢٦٩].

وقال أيضاً:

---

(١) ابن منظور، لسان العرب، حـ ١٢، ص ١٤٠ ـ ١٤٣.
(٢) البخاري، الصحيح، كتاب فضائل الصحابة، باب ٢٤.
(٣) الترمذي، السنن، حـ ٧، ص ٣٢٩، كتاب العلم.
ابن ماجه، السنن، كتاب الزهد، باب الحكمة، رقم ٤١٦٩.

﴿ وَلَوْلَا فَضْلُ ٱللَّهِ عَلَيْكَ وَرَحْمَتُهُۥ لَهَمَّت طَّآئِفَةٌ مِّنْهُمْ أَن يُضِلُّوكَ وَمَا يُضِلُّونَ إِلَّآ أَنفُسَهُمْ ۖ وَمَا يَضُرُّونَكَ مِن شَىْءٍ ۚ وَأَنزَلَ ٱللَّهُ عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُ ۚ وَكَانَ فَضْلُ ٱللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا ﴿١١٣﴾ ﴾ [النساء: ١١٣].

٥ ـ (الحكمة) بمعنى الإصابة في الفهم والمعرفة. مثل قوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ ءَاتَيْنَا لُقْمَٰنَ ٱلْحِكْمَةَ ﴾ [لقمان: ١٢].

وفي الحديث: «**أنا دار الحكمة وعلي بابها**»(١).

وعن ابن عباس قال: ضمني النبي ﷺ وقال: «**اللهم علمه الحكمة**»(٢).

٦ ـ (الحكمة) بمعنى الإصابة في الرأي وتقدير الأمور.

جاء في الحديث: ـ «**إذا رأيتم الرجل قد أعطي زهداً في الدنيا، وقلة منطق فاقتربوا منه، فإنه يلقي الحكمة**»(٣).

وقوله ﷺ: «**لا حسد إلا في اثنين: رجل آتاه الله مالاً فسلّطه على هلكته في الحق، ورجل آتاه الله الحكمة فهو يقضي بها ويعلمها**»(٤).

٧ ـ (الحكمة) بمعنى إحكام الإبانة والتطبيق. قال تعالى: ﴿ ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ ۖ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ ۚ ﴾ [النحل: ١٢٥].

٨ ـ (الحكمة) بمعنى الإصابة في الإدارة وتصريف الأمور.

قال تعالى: ﴿ وَقَتَلَ دَاوُۥدُ جَالُوتَ وَءَاتَىٰهُ ٱللَّهُ ٱلْمُلْكَ وَٱلْحِكْمَةَ وَعَلَّمَهُۥ مِمَّا يَشَآءُ ۗ ﴾ [البقرة: ٢٥١].

وقال أيضاً: ﴿ وَشَدَدْنَا مُلْكَهُۥ وَءَاتَيْنَٰهُ ٱلْحِكْمَةَ وَفَصْلَ ٱلْخِطَابِ ﴿٢٠﴾ ﴾ [ص: ٢٠].

---

(١) الترمذي، السنن، حـ ٩، ص ٣٠٦، كتاب المناقب.
(٢) البخاري، الصحيح، كتاب فضائل الصحابة. الترمذي، السنن، كتاب المناقب.
(٣) ابن ماجه، السنن، كتاب الزهد، رقم ٤١٠١.
(٤) البخاري، الصحيح، حـ ١، كتاب الاعتصام، باب ١٢.

٩ ـ (الحكمة) بمعنى الإصابة في القضاء والحكم.

وفي الحديث: «مدح النبي ﷺ صاحب الحكمة حين يقضي بها ويعلمها»[(١)].

١٠ ـ (الحكمة) بمعنى الإصابة في العبادة والمعاملة والسلوك. ومن أمثلتها الآيات ٢٣ ـ ٣٩ من سورة الإسراء التي تبتدىء بقوله تعالى: ﴿۞ وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوٓاْ إِلَّآ إِيَّاهُ وَبِٱلْوَٰلِدَيْنِ إِحْسَٰنًا﴾ [الإسراء: ٢٣] والتي اشتملت على الإصابة في العبادة والإحسان للوالدين والإنفاق على ذي القربى والمساكين، والمسافر، وعدم التبذير، ويسر القول، وحسن الإنفاق، وحسن رعاية الأسرة، وحسن السلوك، وعدم الاعتداء على حياة الناس، وحسن أخذ الحق، وحسن رعاية اليتيم، ووفاء العهد، وإيفاء الكيل والميزان، وإقامة العدل، وإتقان البحث العلمي واستعمال حواس البصر والسمع والعقل، والتواضع وحسن التعامل. إلى أن ختمت الآيات الموضوعات التي تحدثت عنها بقوله تعالى: ﴿ذَٰلِكَ مِمَّآ أَوْحَىٰٓ إِلَيْكَ رَبُّكَ مِنَ ٱلْحِكْمَةِ﴾ [الإسراء: ٣٩].

ولقد تناول المفسرون اصطلاح الحكمة بالتفسير والشرح. من ذلك قول مقاتل بن سليمان أشهر مفسري التابعين أن تفسير الحكمة في القرآن الكريم جاء على أربعة وجوه: أحدها، مواعظ القرآن الكريم. وثانيها: الحكمة بمعنى الفهم والعلم. وثالثها: الحكمة بمعنى النبوة. ورابعها: القرآن الكريم بما فيه من العجائب والأسرار[(٢)].

أما الطبري فقد نقل جملة الأقوال في الحكمة فذكر أن بعضهم قال: الحكمة هي السنة. وأن بعضهم قال: الحكمة هي المعرفة والفقه في الدين والاتباع له. وقال آخرون: الحكمة هي العقل في الدين. ثم خلص هو نفسه إلى القول: والصواب من القول عندنا في الحكمة: إنها العلم بأحكام الله التي لا

(١) البخاري، **الصحيح**، حـ ١، باب الاعتصام.
(٢) الرازي، مفاتيح الغيب، حـ ٢، الطبعة الأولى (القاهرة: ١٣٠٨) حـ ٣٤٧ ـ ٣٤٨.

يدرك علمها إلا ببيان الرسول ﷺ والمعرفة بها، وما دل عليه ذلك من نظائره، وهو عندي مأخوذ من الحكم بمعنى الفصل بين الحق والباطل، ويقال إن فلاناً لحكيم بيّن الحكمة، يعني إنه لبيّن الإصابة في القول والفعل[1].

وأما الرازي فقد ذكر: «أن الحكمة لا يمكن خروجها عن معنيين هما: العلم وفعل الصواب». وأنها «تنقسم إلى قسمين: حكمة نظرية، وحكمة عملية، ولا بد من اجتماعهما في السلوك الكامل. فقوله تعالى: «رب هب لي حكماً» هو الحكمة النظرية، و «ألحقني بالصالحين» هو الحكمة العملية. وقوله: «إني أنا الله لا إلٰه إلا أنا فاعبدني» فالقسم الأول: (إني أنا الله لا إلٰه إلا أنا) حكمة نظرية و (فاعبدني) حكمة عملية[2]. ثم خلص إلى القول: «الحكمة هي اسم لكل عمل حسن وعمل صالح، وهي بالعلم العملي أخص منه بالنظري» وفي العمل أكثر استعمالاً من العلم. ويقال: أحكم العمل إحكاماً إذا أتقنه وحكم بكذا حكماً، والحكمة من الله تعالى خلق ما فيه منفعة العباد ومصلحتهم في الحال وفي المآل ومن العباد أيضاً كذلك»[3].

ويلاحظ على جميع التعريفات التي سبقت أنها لم تحدد لمعنى ـ الحكمة ـ «معادلات عملية» يمكن قياسها وتحديدها. ولذلك يبقى السؤال حولها جميعها. ما هو الصواب؟ وما هو الصالح؟ وما هو المحكم والمتقن؟ وغير ذلك من التعريفات التي ذكرها السابقون في تعريفهم للحكمة.

لذلك نقول أن المعنى الاصطلاحي لـ «الحكمة» هو: القدرة على اكتشاف السنن والقوانين التي تنظم ظواهر الكون والحياة، ثم تحويل هذه السنن والقوانين إلى تطبيقات عملية في مختلف ميادين الحياة. وبذلك تصبح مهمة التربية في تعليم الحكمة هي العمل على إشاعة التفكير السنني ـ القانوني بدل ـ الحمية والظن والهوى ـ التي ميزت التفكير الجاهلي، وإشاعة العمل المحكم

(١) الطبري، **التفسير**، (البقرة ـ ١٢٩)، حـ ١، ص ٥٥٧ ـ ٥٥٨.
(٢) الرازي، **التفسير**، حـ ٢، ص ٣٤٨.
(٣) الرازي، المصدر نفسه والجزء، ص٢٨٣.

القائم على الإعداد والتخطيط بدل الارتجال، وإعداد الحكماء ـ العلماء القادرين على تطبيق ذلك في ميادين الحياة المختلفة، واقتراح المؤسسات التي تبحث في مختلف علوم الحكمة وتطبيقاتها. وهذا كله من متطلبات الحياة في الطور العلمي ـ العالمي الذي جاء الإسلام على أبوابه لترشيد المسيرة الإنسانية خلال العملية التاريخية. والله سبحانه يصف نفسه بالحكمة في نهاية كل ذكر لخلق السموات والأرض وتصريف الأحداث وسنن الكون وقوانين الحياة وأقدارها.

ثانياً ـ الأهداف العامة لمنهاج ـ «تعليم الكتاب والحكمة»

تدور الأهداف العامة لمنهاج «تعليم الكتاب والحكمة» حول أهداف رئيسة ثلاثة هي:

١ ـ الهدف الأول: تحديد علوم «غايات» النشأة والحياة والمصير، وتوضيح أخطار اغتراب الإنسان ووقوعه ضحية الصنمية والاستعباد للأشياء والمخلوقات الأخرى.

٢ ـ والهدف الثاني هو بلورة علوم الحكمة الطبيعية والاجتماعية ثم تحويل محتويات هذه العلوم إلى نظم ومؤسسات علمية واجتماعية وأدوات تقنية حسب الحاجات والتحديات.

٣ ـ والهدف الثالث: هو تنمية القدرات والمهارات التي تؤهل إنسان التربية الإسلامية لاستعمال النظم والمؤسسات والوسائل التي تفرزها «علوم الحكمة» استعمالاً يتفق مع «الغايات» التي تفرزها علوم الكتاب. ويدرج القرآن الاستعمالات الصائبة تحت اسم ـ الحلال ـ والاستعمالات الخاطئة تحت اسم ـ الحرام ـ.

والمحور الرئيس للقيم التي يتضمنها الهدف الأول ـ العدل ـ تماماً كما تشكل الديموقراطية محور أهداف التربية العامة في الغرب. ويتم التركيز على قيمة العدل من خلال تطوير العلوم والتطبيقات التي تعرف به، وتبرز أهميته في

قيام الحضارات ودوام صحة المجتمعات، ثم التدريب على الوسائل والأدوات وإقامة المؤسسات المؤدية إلى إشاعة هذا العدل وحمايته. وهذا ما يوجه إليه قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنكَرِ وَالْبَغْيِ ۚ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ ﴿٩٠﴾﴾ [النحل: ٩٠].

﴿شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ قَائِمًا بِالْقِسْطِ ۚ لَا إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ ﴿١٨﴾﴾ [آل عمران: ١٨].

والعدل هو محور المظهر الاجتماعي للعبادة في الرسالات الإلهية التي جاء بها الرسل جميعهم وهو السبب في خلق الميزان المعنوي والمادي الذي يعرف به العدل، وخلق الحديد ليستعمل للدفاع عن العدل في أيام الحرب، وليجسد منافع العدل في أيام السلم: ﴿لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنزَلْنَا مَعَهُمُ الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ ۖ وَأَنزَلْنَا الْحَدِيدَ فِيهِ بَأْسٌ شَدِيدٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَلِيَعْلَمَ اللَّهُ مَن يَنصُرُهُ وَرُسُلَهُ بِالْغَيْبِ ۚ إِنَّ اللَّهَ قَوِيٌّ عَزِيزٌ ﴿٢٥﴾﴾ [الحديد: ٢٥].

ولأهمية العدل جعل الله من يقتل الداعين إليه كمن يقتل الأنبياء ويكفر بالله:

﴿إِنَّ الَّذِينَ يَكْفُرُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ وَيَقْتُلُونَ النَّبِيِّينَ بِغَيْرِ حَقٍّ وَيَقْتُلُونَ الَّذِينَ يَأْمُرُونَ بِالْقِسْطِ مِنَ النَّاسِ فَبَشِّرْهُم بِعَذَابٍ أَلِيمٍ ﴿٢١﴾ أُولَٰئِكَ الَّذِينَ حَبِطَتْ أَعْمَالُهُمْ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَمَا لَهُم مِّن نَّاصِرِينَ ﴿٢٢﴾﴾ [آل عمران: ٢١ ـ ٢٢].

والصفة المميزة لمجتمع المؤمنين هو كثرة قيامه بالعدل وتفوقه في ذلك على غيره من المجتمعات: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ﴾ [النساء: ١٣٥]، [المائدة: ٨].

والعدل هو دعامة نظام الحكم الذي توجه إليه آيات الكتاب: ﴿وَإِنْ حَكَمْتَ فَاحْكُم بَيْنَهُم بِالْقِسْطِ﴾ [المائدة: ٤٢].

والعدل هو السمة المميزة للأنظمة والمعاملات الاقتصادية التي توجه إليها أصول التربية الإسلامية في الكتاب: ﴿وَأَوْفُوا الْكَيْلَ وَالْمِيزَانَ بِالْقِسْطِ﴾ [الأنعام: ١٥٢].

والعدل هو المعيار الإلهي في الحساب والجزاء الأخروي:

﴿وَنَضَعُ الْمَوَازِينَ الْقِسْطَ لِيَوْمِ الْقِيَامَةِ﴾ [الأنبياء: ٤٧].

والسؤال الذي يتبادر للذهب هو: لماذا يحتل العدل هذه المنزلة في أهداف منهاج «تعليم الكتاب والحكمة؟ الجواب هو أن العدل يزكي البيئة من أسباب الكفر والمعصية والفتنة ويهيىء للناس الحاجات الأساسية وحاجاتهم في الأمن والمحبة والاحترام والانتماء وتحقيق الذات مما يجعلهم يتفرغون للتفكر في الخلق الموصل إلى معرفة الله الخالق والإيمان به.

ويتفرع عن هذا الهدف الرئيس العام جميع الأهداف الخاصة التي يوجه إليها منهاج الكتاب والحكمة سواء في ميادين المعلومات أو تنمية المهارات وتكوين الاتجاهات.

ثالثاً ـ محتوى «منهاج تعليم الكتاب والحكمة»

ينقسم محتوى هذا المنهاج ـ كما هو واضح من عنوانه ـ إلى قسمين رئيسين: الأول، محتوى علوم الكتاب، أو «علوم الغايات». والثاني محتوى علوم الحكمة، أو «علوم الوسائل»، أما عن تفاصيل كل من هذين القسمين فهي كما يلي:

أ ـ محتوى علوم الكتاب

يتركز محتوى هذا القسم من المنهاج حول دراسة نوعين من آيات القرآن الكريم: الآيات المحكمات، والآيات المتشابهات. وإلى هذين النوعين يشير قوله تعالى:

﴿ هُوَ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ مِنْهُ ءَايَٰتٌ مُّحْكَمَٰتٌ هُنَّ أُمُّ ٱلْكِتَٰبِ وَأُخَرُ مُتَشَٰبِهَٰتٌ ﴾ [آل عمران: ٧].

والآيات المحكمات هن مجموعة القيم والأحكام التي تحتوى على مقاصد السلوك الإنساني وقواعده. أي هي تحتوي على العبادات والمعاملات والأخلاق التي فرقت بين الحلال والحرام. وأهم صفات هذا النوع من الآيات ما يلي:

١ ـ طبقت زمن الرسول ﷺ وفهم السلف لها ملزم لمن بعدهم.

٢ ـ لا اجتهاد فيها.

٣ ـ لها أسباب نزول.

٤ ـ آيات سلوكية تزكي السلوك الفكري والنفسي والجسدي لتؤهل الإنسان للفهم وتعده لوعي العلم.

٥ ـ فيها هدى للمتقين (البقرة: ٢).

٦ ـ تفقه فقها لغوياً.

٧ ـ هن «أم الكتاب» أي هن محور الرسالة ومرادها وفيها غايات الحياة ومقاصدها.

٨ ـ اهتم المسلمون الأوائل ومن تبعهم بفقهها وأورثوا آلاف المجلدات في هذا الفقه.

٩ ـ تعالج قضايا الاعتقاد والعبادة والحلال والحرام، والفضائل والرذائل، والأخلاق الحسنة والسيئة.

وتقسم الآيات المحكمات كذلك إلى قسمين رئيسين: آيات المحور، والآيات المفصلة. وإلى القسمين يشير قوله تعالى: ﴿ الٓر كِتَٰبٌ أُحْكِمَتْ ءَايَٰتُهُۥ ثُمَّ فُصِّلَتْ مِن لَّدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ ۝١ ﴾ [هود: ١]. وأما الآيات المحور فهي ما أشارت إليه الآية الثانية من سورة هود، آية: ﴿ أَلَّا تَعْبُدُوٓا۟ إِلَّا ٱللَّهَ ۚ إِنَّنِى لَكُم مِّنْهُ نَذِيرٌ وَبَشِيرٌ ۝٢ ﴾ [هود:

٢]. فعبادة الله، التي هي طاعته وخلع طاعة ما سواه من الأنداد، هما محور الأحكام، وهما ما جاء الرسول ﷺ يبشر بفوائدها وينذر من خطورة التقصير فيها.

وأما عن ـ الآيات المفصلة ـ فهي ما أشارت إليها الآية الثالثة والرابعة من سورة هود. وهاتان الآيتان هما:

﴿ وَأَنِ ٱسْتَغْفِرُوا۟ رَبَّكُمْ ثُمَّ تُوبُوٓا۟ إِلَيْهِ يُمَتِّعْكُم مَّتَٰعًا حَسَنًا إِلَىٰٓ أَجَلٍ مُّسَمًّى وَيُؤْتِ كُلَّ ذِى فَضْلٍ فَضْلَهُۥ ۖ وَإِن تَوَلَّوْا۟ فَإِنِّىٓ أَخَافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ كَبِيرٍ ۝٣ إِلَى ٱللَّهِ مَرْجِعُكُمْ ۖ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ۝٤ ﴾ [هود: ٣ ـ ٤].

فالتفاصيل هي موجهات ـ الأعمال الصالحة ـ، والاستغفار من غير الصالحة لمراجعة الخطأ فيها وتقويمه. وبذلك يمتعهم الله في الحياة ـ أي يوفقهم لبناء الحضارات الراقية مع الاستمتاع والسعادة بهذه الحضارات ـ خلال الزمن المقدر لهم في الدنيا، وعند المرجع إلى الله في الآخرة يقضي أمرهم ويقرر مصيرهم. وللوقوف على هذه التفاصيل يحتاج منهاج ـ تعليم الكتاب والحكمة ـ أن يوازن بين مقررات فقه الأحكام والأخلاق الدينوية، ومقررات العلوم الأخروية التي تبين للدارس تفاصيل النتائج الدينوية وتفاصيل الجزاءات الأخروية لكل سلوك فردي أو جماعي.

وأما أن كلاً من آيات المحور، والآيات المفصلة «من لدن حكيم خبير» فلأن القرآن ـ كما قلنا ـ هو الوعي الكامل للكون، المطابق للوجود وحركته وسننه وقوانينه. وبذلك توجه ـ آياته المحكمات المفصلة ـ إلى ميادين حقيقية لا وهم فيها ولا ظن، ويمارس الإنسان فيها نشاطه المعرفي دون أن يبدد قدراته العقلية والسمعية والبصرية في تجارب مجردة من الصواب، ضاربة في الخطأ.

أما ـ الآيات المتشابهات ـ فهي مجموعة الحقائق التي أوحاها الله إلى الرسول ﷺ، والتي كانت في موضوعها غيبيات مغيبة عن الوعي الإنساني عند نزول الكتاب. وأخبر الله بتتالي شهود موضوعاتها في المستقبل عبر الدنيا

والآخرة سواء. ولقد سميت بهذا الإسم لأنها تشير إلى حقائق ووقائع يشبه بعضها بعضاً في النواميس والقوانين وفي مظاهر البروز والحدوث مثل قوله تعالى: ﴿وَقَالَ ٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ لَوْلَا يُكَلِّمُنَا ٱللَّهُ أَوْ تَأْتِينَآ ءَايَةٌ كَذَٰلِكَ قَالَ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِم مِّثْلَ قَوْلِهِمْ تَشَٰبَهَتْ قُلُوبُهُمْ قَدْ بَيَّنَّا ٱلْءَايَٰتِ لِقَوْمٍ يُوقِنُونَ ﴿١١٨﴾﴾ [البقرة: ١١٨]. أي تشابهت إراداتهم وعقولهم في التوجه والإدراك لمرورهم في نفس المواقف والسنن.

ولقد أعد الرسول ﷺ العقل المسلم وزكّاه وزوده بالمنهج العلمي ليقوم العلماء الراسخون بتتبع بروز موضوعات الآيات المتشابهات من عالم الغيب، وذلك من خلال النظر في موضوعات الآفاق والأنفس ـ أي موضوعات العلوم الاجتماعية والعلوم الطبية والعلوم الطبيعية، وذلك لشهود البراهين والشواهد التي تجدد فهم الدين وتنمية الإيمان واليقين في نفوس كل جيل من الأجيال المتتابعة حتى قيام الساعة وشهود الموضوعات الأخروية للآيات المتشابهات. ولذلك لم يترك الرسول ﷺ للآيات المتشابهات تفسيراً، وإنما وجه أجيال العلماء الراسخين في المنهج العلمي للبحث والنظر في «آيات الكتاب» و «آيات الآفاق والأنفس» ليكون من ثمار مقارنة نتائج البحث تأويلها ـ أي شهودها ـ عندما يؤول ـ أي يحين ـ الوقت لإبراز مدلولاتها من عالم الغيب، تماماً كما أعد الرسول ﷺ المسلمين المجاهدين للقيام بالفتوحات العسكرية خارج المدينة والجزيرة العربية. ولذلك اتصفت الآيات المتشابهات بصفات تختلف عن نظائرها في الآيات المحكمات، وأهم هذه الصفات هي:

١ ـ ثبات العبارة وتحرك المعنى ومن هنا اتسمت بصفة المشابهة.

٢ ـ ليس لها أسباب نزول.

٣ ـ أبيح للراسخين في العلم الاجتهاد فيها.

٤ ـ لم يترك الرسول ﷺ لها تفسيراً، وإنما هيأ المسلمين لفهمها وتطبيقها كما هيأهم للفتوحات الإسلامية وحمل الرسالة.

٥ ـ يتناسب عمق فهمها بتناسب عمق الخبرات الكونية والاجتماعية.

٦ ـ فهم السلف لها غير ملزم.

٧ ـ آيات معرفية تناقش الحقائق الصحيحة للوجود ـ خاصة تلك التي تقع خارج الوعي الإنساني. وتوجه إلى النظر في قوانين الكون وقوانين التاريخ.

٨ ـ تؤول «تأويلاً» لغوياً وعلمياً.

٩ ـ تتزاوج مع آيات الآفاق والأنفس لتوليد ـ اليقين ـ المؤدي إلى الشكر والعبادة.

١٠ ـ توجه إلى البراهين والمعجزات العلمية التي تحقق التجديد والفاعلية في تأثير الآيات المحكمات.

ولتوضيح صفة ـ التجدد المتشابه ـ في تأويل الآيات المتشابهات نقدم مثالين اثنين: الأول من ميدان العلوم الاجتماعية أو آيات الأنفس، والثاني من ميدان العلوم الطبيعية أو آيات الآفاق.

أما عن المثال الأول فهو قوله تعالى: ﴿ قُلْ هُوَ ٱلْقَادِرُ عَلَىٰٓ أَن يَبْعَثَ عَلَيْكُمْ عَذَابًا مِّن فَوْقِكُمْ أَوْ مِن تَحْتِ أَرْجُلِكُمْ أَوْ يَلْبِسَكُمْ شِيَعًا وَيُذِيقَ بَعْضَكُم بَأْسَ بَعْضٍ ٱنظُرْ كَيْفَ نُصَرِّفُ ٱلْـَٔايَٰتِ لَعَلَّهُمْ يَفْقَهُونَ ﴿٦٥﴾ ﴾ [الأنعام: ٦٥].

لقد أوّلت أجيال المفسرين هذه الآية تأويلات متحركة المعاني طبقاً لخبراتهم وأحداث عصورهم. فمثلاً قال الأقدمون من أمثال ابن عباس ومجاهد وابن حبير أن معنى من (من فوقكم) الرجم بالحجارة والطوفان والصيحة والريح، كما فعل بقوم عاد وثمود وقوم لوط وقوم نوح. وأولوا (أو من تحت أرجلكم) بالخسف والرجفة كما فعل بقارون وأصحاب مدين.

وفي الجيل الذي تلا الجيل الأول أولوا (من فوقكم) بالأمراء الظلمة، وأولوا (أو من تحت أرجلكم) بالسفلة وعبيد السوء. وأولوا (أو يلبسكم شيعاً) أي يخلط أمركم فيجعلكم مختلفي الأهواء. وأولها الحسن البصري بأنها ما

جرى بين الصحابة من فتنة زمن عثمان بن عفان.

وفي جيل آخر أولها المفسرون بأن معناها: يقاتل بعضكم بعضاً وذلك بتخليط أمركم وافتراق امرائكم في طلب الدنيا، وأولوا معنى (ويذيق بعضهم بأس بعض) أي بالحرب والقتل في الفتنة.

وفي عصر القرطبي الأندلسي رأى في تأويلها أحداث عصره فقال: «إنه المشاهد في الوجود، فقد لبسنا العدو في ديارنا، واستولى على أنفسنا وأموالنا، مع الفتنة المستولية علينا، يقتل بعضنا بعضاً واستباحة بعضنا أموال بعض»[1].

ونستطيع في زماننا أن نؤوّل معنى (من فوقكم) بغارات الطائرات والقذائف الصاروخية، ونؤول (من تحت أرجلكم) بالألغام والمتفجرات وقذائف الدبابات، ونؤول (أو يلبسكم شيعاً ليذيق بعضكم بأس بعض) بالصراعات والحروب الحزبية والطائفية والإقليمية والانقلابات العسكرية وحوادث الاعتقال الدائرة منذ مطلع هذا القرن في الأقطار الإسلامية. وسوف يجد من يأتي بعدنا من أجيال تأويلات تتشابه مع تأويلاتنا وتتناسب مع أحداث عصورهم وخبراتهم.

وأما عن المثال الثاني ـ أي مثال العلوم الطبيعية أو آيات الآفاق ـ فإن الأمثلة لذلك تفوق الحصر. ونختار منها قوله تعالى: ﴿يَزِيدُ فِي ٱلْخَلْقِ مَا يَشَآءُ﴾ [فاطر: ١]. فقد أوّلها الطبري: «يعني الملائكة فمنهم من له اثنان من الأجنحة ومنهم من له ثلاثة، ومنهم من له أربعة. أما القرطبي فقد نقل عن الزهري وابن جريج قولهما: إن هذه الزيادة هي حسن الصوت. وقال قتادة (تلميذ ابن عباس): إنها الملاحة في العينين، والحسن في الأنف، والحلاوة في الفم. وقيل الوجه الحسن. وقيل الخط الحسن، وقيل الشعر الجعد، وقيل العقل والتمييز. وقيل العلوم والصنائع. ومثل القرطبي قال الرازي. وعن القرطبي نقل الشوكاني ثم علق بقوله: «ولا وجه لقصر ذلك على نوع خاص بل يتناول كل زيادة»[2].

---

(١) القرطبي، التفسير (الأنعام ـ ٦٥)، حـ٧، ص ٨ ـ ٩.
(٢) الشوكاني، فتح القدير (تفسير الغاشية ـ ١٧).

ونستطيع أن نؤولها في زماننا بما اكتشفه العلم الطبيعي عن تكوين العناصر والجزئيات والذرات والشحنات الكهربائية، وكيف إن زيادة شحنة بروتون أو نيوترون أو ألكترون تولد عنصراً جديداً يخالف العنصر السابق في الخواص ويؤدي إلى إضافة عنصر جديد في مسلم العناصر.

ومثله قوله تعالى: ﴿أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى ٱلْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ﴿١٧﴾﴾ [الغاشية: ١٧]. فقد نقل الطبري عن قتادة قوله: لما نعت الله ما في الجنة عجب من ذلك أهل الضلالة فأنزل الله الآية فكان شريح يقول: اخرجوا بنا ننظر إلى الإبل كيف خلقت. ثم جاء جيل التابعين وأولها قتادة - كما يروي القرطبي - بأن المراد بالنظر إلى الأبل كيف أنها مثل السرر تتطامن ثم ترتفع. أما القرطبي نفسه فقد قال بأن المراد النظر إلى طول أعناقها واحتمالها للعطش في الصحارى والبراري، وانقيادها للأطفال. وفي القرن الثامن الهجري أولها ابن كثير بأن المراد النظر إلى خلقها العجيب وتركيبها الغريب فإنها في غاية القوة والشدة، وهي مع ذلك تنقاد للقائد الضعيف، ويؤكل لحمها، وينتفع بوبرها، ويشرب لبنها.

وفي زمننا نستطيع استناداً إلى ما اكتشفه علماء التشريح أن نؤلها بالوظائف الفسيولوجية التي تتميز بها معدة الحمل وسنامه، ودرجة حرارته، وامتصاص خلاياه السريعة للماء، وقلة عرقه رغم ارتفاع درجة الحرارة بطريقة تغاير غيره من المخلوقات تكيفاً للبيئة الصحراوية(١).

وهكذا في جميع الآيات المتشابهات التي توجه إلى النظر في خلق الإنسان، والنبات والحيوان والحشرات، وتكوين البحار والرياح والفضاء الخارجي، وطبقات الأرض، ومكتشفات الآثار وأمثالها، فإن ثبات اللفظ وحركة المعنى تبدو واضحة في الآيات المذكورة ابتداء من جيل الصحابة ومروراً بخبرات المسلمين العلمية والاجتماعية في عصور الحضارة الإسلامية حتى عصرنا الذي بدأ يقدم الكثير من شواهد الإعجاز العلمي للقرآن في ميادين الطب

(١) Paul A. Colinvaux, *Introduction to Ecology*, (New York: John Wiley & Sons, Inc. 1973) PP. 280 - 285.

والتشريح، والأحياء والفضاء وعلوم الفيزياء والكيمياء وتطبيقاتها التكنولوجية المختلفة[1].

ويلاحظ على المسلمين ـ من جيل الصحابة والتابعين ـ أنهم اهتموا بفهم الآيات المحكمات دون الآيات المتشابهات، ويعود ذلك لأسباب هي:

السبب الأول: غلبة الجهاد العسكري على وقتهم لنشر الرسالة التي تتركز موضوعاتها حول تعاليم الآيات المحكمات.

والسبب الثاني: إن الظروف والبيئة ـ آنذاك ـ لم تمكنهم من إعطاء نفس العناية للجهاد العلمي وفهم ـ الآيات المتشابهات ـ لأن هذا الفهم يحتاج إلى وضع حضاري معين، وخبرات علمية، وتفرغ للبحث. ولذلك قال تعالى: ﴿وَقُرْءَانًا فَرَقْنَٰهُ لِتَقْرَأَهُۥ عَلَى ٱلنَّاسِ عَلَىٰ مُكْثٍ﴾ [الإسراء: ١٠٦]. ويلاحظ هنا أنه تعالى قال: (لتقرأه على الناس) ولم يقل على (الذين آمنوا) أو (الذين اتقوا) الذين تحكم سلوكهم الآيات المحكمات. والقراءة ـ على مكث ـ تتصاعد تدريجياً مع تقدم الجهود الإنسانية في العلم والبحث وتراكم الخبرات المعرفية. فكلما زادت مؤسسات البحث العلمي وزاد عدد العلماء ـ الحكماء المتفرغين لهذا البحث، وزاد عدد موضوعات العلم زاد فهم الناس للآيات المتشابهات وزادت الشواهد والبراهين والإعجاز العلمي المستخرج منها.

والسبب الثالث: إن المسلمين الأوائل استجابوا للمعجزات اللغوية للقرآن لأن الخبرات اللغوية كانت أقصى خبراتهم المعرفية، واستجابوا للمعجزات المادية التي حدثت على يد الرسول ﷺ فأغنتهم عن المعجزات العلمية، فقامت

---

(١) للوقوف على نماذج الإعجاز العلمي القرآن انظر مثلاً في:

Keith L. Moore, *The Developing Human: Clinically oriented embryology.* With Islamic Additions: Correlation Studies With Qur'an and Hadith, USA: W. B. Saunders Company, 1983.

ـ دكتور محمد علي البار، خلق الإنسان بين الطب والقرآن.

ـ دكتور خالص جلبي، الطب محراب الإيمان.

ـ دكتور مصطفى محمود، العلم والإيمان ـ سلسلة فيديو.

طريقتهم في الإيمان على ما تذوقوه ـ لغوياً ـ وما رأوه من الرسول من المعجزات المحسوسة. وهذه طريقة لا تتيسر لمن بعدهم ولا يكون لها نفس الفاعلية والتأثير في غياب الرسول ﷺ في العصور التي تليه، وحين يختفي التذوق السليقي للغة العربية، أو حيث لا توجد اللغة العربية أصلاً، وإنما لا بد من عناصر إعجازية أخرى مستمدة من خبرات الأجيال المتتالية نفسها، عناصر تبرز «صوابية» الرسالة و «معجزاتها» بأشكال تناسب الزمان والمكان، وتتعدى حدود اللغات والثقافات، وهذه عناصر تكمن في الآيات المتشابهات ـ التي سوف يستمر تأويلها بحلول أزمان هذا التأويل وبروز شواهده ووقائعه حتى يشاهد الناس مظاهر تأويلها عند الحشر والحساب، والثواب والعقاب، ودخول الجنة والنار.

وتشارك ـ الآيات المتشابهات ـ هذه الصفات الإعجازية أحاديث الرسول ﷺ التي تتحدث عن المستقبل والتي أطلق عليها المحدثون اسم ـ أحاديث الفتن وعلامات قيام الساعة ـ مع أن الأولى أن يطلق عليها عنوان ـ أحاديث اختيار إيمان الأجيال حتى قيام الساعة ـ.

ثم خلف المسلمين الأوائل ـ منذ القرن الثاني الهجري ـ أجيال توفرت لها بيئات العلم ووسائل البحث، ولكن استبدال المنهج العلمي التجريبي الذي يوجه إليه القرآن بالمنطق الذي تسلّمه المسلمون خلال ترجمات العلوم اليونانية، وتأثر علم الكلام الذي استمدوه من هذا «المنطق» في براهين الإيمان، واقتصار معارضي علم الكلام على المعارضة السلبية والدعوة للتسليم بظاهر النصوص، كل هذا سد الباب أمام العقل المسلم ومنعه من النظر في ـ الآيات المتشابهات ـ بالطريقة التي يوجه إليها القرآن، فاستمر الخلاف حول ـ الآيات المتشابهات ـ وتصاعد بين المفسرين وعلماء الأصول والعقيدة، فتعددت تعريفات هذه الآيات واختلفت حتى داخل المذهب الواحد. فمنهم من قال: إن المتشابه لا يُرجى بيانه، ومنهم من قال إن المتشابه هو الذي يؤمن به ولا يُعمل به، ومنهم من قال إن المتشابه لا يعلمه إلا الله، ومنهم من قال إن المتشابه يمكن الاطلاع عليه من

قبل الراسخين في العلم، لأنه يبعد أن يخاطب الله عباده بما لا سبيل لأحد من الخلق إلى معرفته، ومنهم من قال إن المتشابه لا يمكن الإطلاع عليه، وأن متبعي المتشابه وصفهم الله بالزيغ وابتغاء الفتنة، وأن الراسخين في العلم يقولون آمنا به دون تتبع معناه[١] (*).

ولقد حاول الزركشي التوفيق بين هذه الأقوال المتضاربة بطريقة لم تحقق التوفيق حين قال: «إن كان (المتشابه) مما يمكن علمه فله فوائد: منها ليحث العلماء على النظر الموجب للعلم بغوامضه والبحث عن دقائق معانيه، فإن استدعاء الهمم لمعرفة ذلك من أعظم القُرب... ومنها إظهار فضل العالم على الجاهل وليستدعيه علمه إلى المزيد من الطلب في تحصيله ليحصل له درجة الفضل، والأنفس الشريفة تتشوق لطلب العلم وتحصيله.

وأما إن كان ممن لا يمكن علمه فله فوائد. منها إنزاله ابتلاء وامتحاناً بالوقف فيه، والتعبد بالاشتغال من جهة التلاوة وقضاء فرضها، وإن لم يقفوا على ما فيها من المراد الذي يجب العمل به، اعتباراً بتلاوة المنسوخ من القرآن... ومنها إقامة الحجة بها وذلك إنما نزل بلسانهم ولغتهم، ثم عجزوا عن الوقوف على ما فيها مع بلاغتهم وإفهامهم»[٢].

---

(١) السيوطي، **الاتقان في علوم القرآن**، حـ ٢، ص ٣ ـ ٥.
القرطبي، **التفسير**، (آل عمران ـ ٧)، حـ ٤، ص ٨.

* إن النظر الدقيق في الآية لا يدل على ما قاله أولئك الذين قالوا إن متبعي المتشابه وصفهم الله بالزيغ وابتغاء الفتنة. وإنما الذي تدل عليه الآية هو أن المصابين بمرض الزيغ وحب الفتنة يؤولون ـ أي يفسرون ـ المتشابه طبقاً لأهدافهم المنحرفة. كذلك لا تدل الآية على أن الراسخين في العلم يؤمنون بالمتشابه دون تتبع معناه، وإنما السياق فيه حذف وإيجاز، وأن المعنى الصحيح هو أن الراسخين في العلم حين يقفون على ثمار النظر في آيات الآفاق والأنفس، ويقارنونها بالبصائر التي تتضمنها الآيات المتشابهات تنتابهم روعة صدق الخبر الذي تتضمنه آيات الكتاب فتنطلق ألسنتهم بالإعجاب والتضرع إلى الله أن لا يجعل مصائرهم كالجاهلين بهذه الآيات.

(٢) الزركشي، **البرهان في علوم القرآن**، حـ ٢ (بيروت: دار المعرفة، ١٣٩١/١٩٧٢) ط ٢، ص ٧٥ ـ ٧٦.

وتعليل الزركشي الثاني فيه اسقاطات أثار ثقافة العصبية القبلية ومفاهيمها عن إرادة الزعيم المتجبر الذي يمتحن الأتباع بما لا يُفهم لمجرد اختبار طاعتهم العمياء. تعالى الله عن ذلك علواً كبيراً، فهو الذي يعيب على من يؤمن دون سلطان ـ أي برهان ـ بين شديد الوضوح: ﴿هَٰٓؤُلَآءِ قَوۡمُنَا ٱتَّخَذُواْ مِن دُونِهِۦٓ ءَالِهَةٗۖ لَّوۡلَا يَأۡتُونَ عَلَيۡهِم بِسُلۡطَٰنِۭ بَيِّنٖۖ﴾ [الكهف: ١٥].

إن أصل الخطأ عند الذين قالوا بعدم إمكانية فهم الآيات المتشابهات هو أنهم حصروا مصطلح «التأويل» بمعنى «التفسير» مع أنه ورد بمعنى المآل والصيرورة. وهذا ما انتبه إليه ابن تيمية عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿بَلۡ كَذَّبُواْ بِمَا لَمۡ يُحِيطُواْ بِعِلۡمِهِۦ وَلَمَّا يَأۡتِهِمۡ تَأۡوِيلُهُۥۚ﴾ [يونس: ٣٩]، فذكر أن إتيان التأويل تعني وقوع ما أخبر به القرآن، وأن هناك فرقاً بين التفسير والتأويل. فالتفسير هو معرفة الصورة العلمية، أما التأويل فهو خروج حقيقة الصورة العلمية إلى عالم الحس، وهذا يعني أن القرآن أنزل ليُعلّم، ويُفهَم، ويُفقَه، محكمه؛ وليُتدبر ويُتفكر في متشابهه وإن لم يأت تأويله بعد[1].

والواقع أنه لما كان القرآن الكريم هو الوعي الكامل للوجود وللكون والنشأة والحياة والمصير، فإن هذا الوعي ثابت النص متحرك التأويل ـ أي التحول من الغيب إلى الشهادة ـ. وهذا التحول يحتاج دائماً إلى تذكر وتذكير حسب الكشف العلمي والتقدم المعرفي في حركة التاريخ ـ أي في آيات الآفاق والأنفس حسب التعبير القرآني ـ. وهنا يكمن إعجاز القرآن للناس جميعاً دون استثناء. أي إن إعجاز القرآن لا ينحصر في إعجازه اللغوي كما فقه العرب، وإنما بكمال الوعي للوجود وحركة الكون ومسيرة التاريخ. والناس بمختلف لغاتهم عاجزون أن يعطوا كتاباً متشابهاً يبقى النص فيه ثابتاً، ويتحرك فيه المعنى مع حركة التاريخ، ويتطابق فيه المحتوى مع المكتشفات المعرفية ـ العلمية

(١) ابن تيمية، الفتاوى، مقدمة التفسير، ص ١٣، ص ٢٨٣.

المتطورة مع تطور الزمن إلى أن تقوم الساعة ويقوم عالم الآخرة ويصبح حقيقة ماثلة للعيان.

إن مثل هذا الإنجاز لا يمكن أن يقوم به إلا من يعلم الحقيقة المطلقة ويوجه حركة الكون ومسيرة التاريخ. ولذلك لا يمكن لأحد غير الله أن يعلم تأويل القرآن تأويلاً كاملاً. أما الراسخون في العلم فيؤولون حسب خلفياتهم المعرفية في كل زمان، وكل واحد منهم حسب اختصاصه الضيق. وهنا يبدو لنا جانباً من سر التحدي الإلهي للإنس والجن أن يأتوا بمثل القرآن:

﴿قُل لَّئِنِ ٱجْتَمَعَتِ ٱلْإِنسُ وَٱلْجِنُّ عَلَىٰٓ أَن يَأْتُوا۟ بِمِثْلِ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِۦ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا ﴿٨٨﴾﴾ [الإسراء: ٨٨].

﴿أَمْ يَقُولُونَ ٱفْتَرَىٰهُ ۖ قُلْ فَأْتُوا۟ بِسُورَةٍ مِّثْلِهِۦ وَٱدْعُوا۟ مَنِ ٱسْتَطَعْتُم مِّن دُونِ ٱللَّهِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴿٣٨﴾ بَلْ كَذَّبُوا۟ بِمَا لَمْ يُحِيطُوا۟ بِعِلْمِهِۦ وَلَمَّا يَأْتِهِمْ تَأْوِيلُهُۥ ۚ كَذَٰلِكَ كَذَّبَ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ ۖ فَٱنظُرْ كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴿٣٩﴾﴾ [يونس: ٣٨ ـ ٣٩].

وهنا تبدو الحقيقة الكبرى وهي أن النبي ﷺ «**تلا**» الكتاب ولم «**يؤوله**»، وإنما أعطى الناس ـ مفاتيح عامة للفهم ـ يطبقونها خلال مسيرة التاريخ وحركة الكون حتى نهاية الحياة على الأرض. وهذا ما فهمه الصحابي أبو الدرداء حين قال: «لا تفقه كل الفقه حتى ترى للقرآن وجوهاً»[1] أي حتى ترى في القرآن معاني متدفقة متجددة بتجدد ميادين الحياة وتجدد العصور والمخلوقات.

والتأويل عملية إلهية ـ سننية لا دخل للإنسان فيها، وإنما دور الإنسان هو مشاهدتها ـ والراسخ في العلم هو الذي يقوم بالتذكير بها ـ أي ربطها بالآيات المحكمات وإظهار الإعجاز القرآني ـ حين تؤول أبناء الآيات المتشابهات التي تتحدث عن عالم الغيب إلى واقع محسوس في عالم الشهادة. وهذا ما يوجه إليه قوله تعالى: ﴿هُوَ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ مِنْهُ ءَايَٰتٌ مُّحْكَمَٰتٌ هُنَّ أُمُّ ٱلْكِتَٰبِ وَأُخَرُ مُتَشَٰبِهَٰتٌ ۖ فَأَمَّا

(١) أبو نعيم الأصفهاني، حلية الأولياء، حـ ١، ص ٢١١.

﴿ ٱلَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَٰبَهَ مِنْهُ ٱبْتِغَآءَ ٱلْفِتْنَةِ وَٱبْتِغَآءَ تَأْوِيلِهِۦۗ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُۥٓ إِلَّا ٱللَّهُۗ وَٱلرَّٰسِخُونَ فِي ٱلْعِلْمِ يَقُولُونَ ءَامَنَّا بِهِۦ كُلٌّ مِّنْ عِندِ رَبِّنَاۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُوْلُواْ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿٧﴾ ﴾ [آل عمران: ٧].

فالله وحده هو الذي يعلم متى سيؤول الغيب المشار إليه في الآيات المتشابهات إلى شهادة محسوسة، والراسخون في العلم يؤمنون بأن كلاً من الآيات المحكمات والمتشابهات من عند الله. وأولوا الألباب هم القادرون على ـ التذكر ـ حين يؤول الغيب إلى شهادة فيشهدون الإعجاز القرآني وتحصل لهم ولمن يتعلم عليهم اليقين.

والذين لا يحيطون بعلم الآيات المحكمات والآيات المتشابهات التي لم يأتهم تأويلها ـ أي تحولها من عالم الغيب إلى عالم الشهادة ـ هم المكذبون بها. وإلى ذلك يشير قوله تعالى: ﴿ بَلْ كَذَّبُواْ بِمَا لَمْ يُحِيطُواْ بِعِلْمِهِۦ وَلَمَّا يَأْتِهِمْ تَأْوِيلُهُۥۚ كَذَٰلِكَ كَذَّبَ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْۖ فَٱنظُرْ كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴿٣٩﴾ ﴾ [يونس: ٣٩] والناسون لهذه السنن الإلهية في العلاقة الجدلية بين الغيب الذي تنبىء به الآيات المتشابهات وعالم الشهادة الذي تبرز فيه هذه الآيات هم النادمون على نسيانهم الذي قادهم إلى الانحراف وعدم أخذ التذكير القرآن بمأخذ الجد: ﴿ وَلَقَدْ جِئْنَٰهُم بِكِتَٰبٍ فَصَّلْنَٰهُ عَلَىٰ عِلْمٍ هُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ ﴿٥٢﴾ هَلْ يَنظُرُونَ إِلَّا تَأْوِيلَهُۥۚ يَوْمَ يَأْتِي تَأْوِيلُهُۥ يَقُولُ ٱلَّذِينَ نَسُوهُ مِن قَبْلُ قَدْ جَآءَتْ رُسُلُ رَبِّنَا بِٱلْحَقِّ فَهَل لَّنَا مِن شُفَعَآءَ فَيَشْفَعُواْ لَنَآ أَوْ نُرَدُّ فَنَعْمَلَ غَيْرَ ٱلَّذِي كُنَّا نَعْمَلُۚ قَدْ خَسِرُوٓاْ أَنفُسَهُمْ وَضَلَّ عَنْهُم مَّا كَانُواْ يَفْتَرُونَ ﴿٥٣﴾ ﴾ [الأعراف: ٥٢ ـ ٥٣].

ب ـ محتوى علوم الحكمة

يتركز محتوى هذا القسم من منهاج ـ تعليم للكتاب والحكمة ـ حول دراسة العلوم التي توفر «وسائل» تحقيق «الغايات» التي توجه إليها محتوى علوم آيات الكتاب التي مر الحديث عنها.

والموضوعات التي يوجه إليها محتوى علوم الحكمة هي موضوعات

متنوعة متجددة بتنوع وتجدد حاجات الأزمنة والأمكنة. فهي في عصر الرسول ﷺ في إحكام القدرة على إصابة الرأي والتصريف. وإحكام طرائق الدعوة، وإحكام معالجة الأوضاع والمواقف والتعامل مع الأفراد والجماعات، وفي إحكام التعرف على قدرات وحسن تعبئتها وتوظيفها حسب التخصصات وأنواع الكفاءات التي احتاجها المجتمع آنذاك[١]. وكانت نتيجة ذلك كله بروز قيادات ومتخصصين في الكتابة[٢]، وفي الولاية والجباية، والخطابة، والفقه، والدعوة[٣]. وبرزت قيادات عسكرية وعلمية حاذقة، وجرى التنسيق بين مختلف المصادر البشرية والفكرية والمادية وتوظيفها لتحقيق الأهداف التي يوجه إليها المثل الأعلى» لذلك المجتمع. لذلك لم يخرج المفسرون عن دائرة الحكمة حين ذكر نفر منهم أن الحكمة هي السنة.

ثم تطورت موضوعات الحكمة في العصر الراشدي بتطور حاجات المجتمع وتحدياته فتشعبت إلى قضايا الإدارة والعسكرية والمعاهدات والمواثيق والقضاء، والأمانة المالية، والتربية، ثم تطورت بعد ذلك لتشمل موضوعات الحكمة الطبية والحكمة العلمية والحكمة الزراعية والحكمة الصناعية والحكمة الفنية والحكمة اللغوية وغيرها، حتى إذا طغت الآبائية على التربية وضربها الركود والتقليد ثم الجمود انفصلت ميادين الحكمة عن ميادين تعليم الكتاب ثم بدأت في الانحسار والتفسخ والانهيار.

ويلاحظ على موضوعات علوم الحكمة هذه أن الانفتاح فيها مطلوب على ما عند المجتمعات الأخرى من علوم ونظم ووسائل. ولذلك قال ﷺ: «**الحكمة ضالة المؤمن فحيث وجدها فهو أحق الناس بها**»[٤]. وبسبب هذا الانفتاح كتب النبي ﷺ كتاباً. فقيل له: إنهم لا يقرأون كتاباً إلا مختوماً، فاتخذ خاتماً من

---

(١) ابن القيم، **زاد المعاد**، جـ ١ (القاهرة: المكتبة العصرية، بلا تاريخ) ص ٤١.

(٢) ابن القيم، **المصدر نفسه**، ص ٢٩.

(٣) ابن القيم، **المصدر السابق**، ص ٣١ ـ ٣٢.

(٤) الترمذي، **السنن**، باب العلم، ابن ماجه، **السنن**، باب الزهد.

فضة، ونقشه محمد رسول الله[1]. وبسبب هذا الانفتاح أيضاً تبنى الخليفة عمر كثيراً من نظم الإدارة من حضارات فارس والروم. طالما لا يؤثر هذا الانفتاح وما فيه من «علوم وسائل» على «علوم الغايات» التي توجه إليها آيات الكتاب. وبسبب هذا الانفتاح كان نصيب عبد الله بن عمرو بن العاص من غنائم معركة اليرموك زاملتين من كتب أهل الكتاب التي استعملها للاستشهاد لا للاعتقاد[2].

والحكمة تقتضي وجود حكماء ـ أي خبراء ـ في جميع موضوعات الحكمة، ولما كانت الحياة متطورة متغيرة، فإن محتويات الحكمة وموضوعاتها هي أيضاً متغيرة متطورة حسب حاجات الأجيال والأمكنة. وهذا يقتضي قيام مؤسسات وحكماء يتابعون الاجتهاد في هذه الموضوعات باستمرار.

والخلاصة إن الحكمة النظرية والعملية ينبثق عنها علوم ومؤسسات وتخصصات متجددة تتوازى مع مظاهر الحاجات والتحديات المتجددة في مجالات الحياة عامة، حيث يمثل العلماء والمفكرون الحكمة النظرية بينما يمثل القادة والإداريون والتقنيون الحكمة العملية.

والواقع أن طور العالمية ـ العلمية الذي جاءت التربية الإسلامية على أبوابه لترشيد مهمة عبوره يقتضي الهجرة الجريئة من جميع قيم طور القبلية والإقليمية إلى قيم جديدة ـ واتجاهات جديدة تتصف بما يلي:

الصفة الأولى: الانتقال من طور الخبرات الفردية العابرة إلى عهد الحكماء المتخصصين في جميع الموضوعات والميادين شريطة مراعاة التكامل لتجنب سلبيات التخصص التي مر تحليلها. ومن طريف ما ذكره القرطبي في هذه الصفة تفسيره لقوله تعالى: ﴿مَثَلُ مَا يُنفِقُونَ فِي هَٰذِهِ ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَا كَمَثَلِ رِيحٖ فِيهَا صِرٌّ أَصَابَتۡ حَرۡثَ قَوۡمٖ ظَلَمُوٓاْ أَنفُسَهُمۡ فَأَهۡلَكَتۡهُۚ وَمَا ظَلَمَهُمُ ٱللَّهُ وَلَٰكِنۡ أَنفُسَهُمۡ يَظۡلِمُونَ ﴿١١٧﴾﴾ [آل عمران: ١١٧]. قال: أي أنهم ظلموا أنفسهم إذ زرعوا في غير وقت

---

(١) البخاري، الصحيح، كتاب اللباس.

(٢) ابن تيمية، الفتاوى، مقدمة التفسير، حـ ١٣، ص ٣٦٦.

الزرع[1].

والصفة الثانية: الانتقال من الأعراف والتقاليد إلى القوانين والمواثيق، ومن الطريف في هذا المجال ما فهمه الصحابي كعب حينما قال في تفسير قوله تعالى: ﴿إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيْنٍ إِلَىٰٓ أَجَلٍ مُّسَمًّى فَٱكْتُبُوهُ﴾ [البقرة: ٢٨٢]: هل تعلمون مظلوماً دعا ربه فلم يستجب له؟ قالوا: وكيف يكون ذلك؟ قال: رجل باع شيئاً فلم يكتب ولم يُشهد، فلما حل ماله جحده صاحبه، فدعا ربه فلم يستجب له، لأنه عصى ربه[2].

والصفة الثالثة: الانتقال من قيم الارتجال والفردية إلى قيم التخطيط والإعداد والعمل الجماعي. ومن هنا كان تكرار الأوامر الإلهية لإعداد ما يستطيعه المسلمون من قوة ومن رباط الحاملات العسكرية المتطورة بتطور العصور ابتداء من رباط الخيل في عصر السيف والرمح ومروراً برباط الناقلات العسكرية في البر والبحر والجو وعبوراً لما يفرزه غيب المستقبل. وكان المبدأ الإسلامي القائل بأن يد الله مع الجماعة وأن الفرد القاصي عن الجماعة كالشاة التي ينفرد بها الذئب، وكانت الصفة الجماعية للفاتحة والصلاة وغيرها من العبادات والممارسات.

ومن المؤسف أن الفقه الإسلامي الذي أفرزته المذاهب والمؤسسات الإسلامية لم يطبق مقياس «الحلال والحرام» على هذه القيم التنظيمية والعلمية ولم يرفع التنكر لها إلى درجة «المعصية» كما فعل الصحابي كعب، وإنما حصر ـ الحلال والحرام ـ في السلوك الفردي والأخلاق الفردية ومعاملات الأسواق. مما أدى إلى استمرار قيم طور القبلية المتمثلة في اعتماد الفردية، والاحتكام إلى الأعراف والتقاليد، والخبرات الفردية العابرة، والارتجال والعفوية والتلقائية، وهذه وأمثالها تركت أفدح الأخطار وأثرت في مسيرة الحضارة والمجتمعات

(١) القرطبي، **التفسير** (آل عمران ـ ١١٧) حـ ٤، ص ١١٤.

(٢) الطبري، **التفسير** (البقرة ـ ٢٨٢)، حـ ٣، ص ١١٧.

الإسلامية تأثيرات سلبية كانت أكثر ضرراً من فساد الأخلاق الفردية.

جـ - كيفية تكامل علوم الكتاب وعلوم الحكمة

يتحقق التكامل بين علوم الكتاب وعلوم الحكمة من خلال تنظيم المناهج والمقررات والأنشطة الدراسية الجارية طبقاً للشكل التالي:

١ - تصنيف مقررات خاصة من الآيات المتشابهات طبقاً لتصنيف موضوعات علوم الحكمة. ثم يدرس كل مقرر جنباً إلى جنب مع نظيره في منهاج الحكمة. فالذين يدرسون علوم الطب - مثلاً - تقدم لهم الآيات التي توجه إلى النظر في أطوار الجسم البشري منذ مرحلة النطفة ومروراً بأطوار العلقة والمضغة وخلال والحمل والولادة، وحالات الصحة والمرض وجميع التغيرات التي تصيب الجسم خلال أشكال سلوك الطاعة والمعصية والاعتدال والإسراف والتفريط وغير ذلك.

ومثلهم الذين يدرسون علوم جيولوجيا اليابسة والبحار حيث تقدم لهم الآيات التي تشكل بصائر للنظر في عالم الجيولوجيا.

ومثلهم الذين يدرسون علوم الحيوان والنبات، ومثلهم الذين يدرسون التاريخ والحضارات، وعلوم النفس والاجتماع والسياسة والإدارة والتربية والصناعة والتجارة وكل علم تقوم الحاجة إليه في ميادين التخصصات المختلفة.

ففي جميع هذه الميادين يدرس الدارسون مقرر الآيات المتشابهات التي يجري اختيارها لتشكل بصائر موجهة للنظر في موضوعات تخصصهم والنشاطات المرافقة لها بهدف تبيان «الغايات» التي يعمل لتحقيقها من خلال التخصص المشار إليه، وتقييم النتائج التي يُسفر عنها.

٢ - تصنيف مقررات خاصة من - الآيات المحكمات - التي توضح «غايات» كل علم من علوم الحكمة - أو علوم الوسائل - وتبين القيم والأخلاق التي يجب أن توجه نشاطات المختصين في العلوم المذكورة، توجيهاً يتفق مع - الغايات - المشار إليها بحيث لا يخالف «حلالاً» ولا يقترف «حراماً». فعندما

يجري ـ مثلاً ـ تنظيم وتعليم مقررات ـ اللغة التي هي بعض علوم الحكمة أو علوم الوسائل ـ يراعى أن يُسهم تنفيذ هذه المقررات الدراسية في تحقيق «الغاية» التي توجه إليها «آيات الكتاب أو علوم الغايات» وهي القدرة على «بيان» القيم التي يراد تعليمها، والمهارات والاتجاهات التي يراد تنميتها، والتي يشير إليها قوله تعالى: ﴿ وَمَآ أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِۦ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ ﴾ [إبراهيم: ٤]. فـ «اللسان» المذكور في الآية يعني ـ لغة التواصل وإبانة المعاني ـ. ولقد ورد ذكر اللسان في (٢٥) خمسة وعشرين موضعاً من القرآن لتدل على ما يطلق عليه الآن ـ اللغة ـ. أما لفظ اللغة فلم يرد في القرآن على الإطلاق، وكانت العرب في الجاهلية تستعمله بمعنى ـ لهجة ـ. والغالب على الاستعمالات القرآنية أن تورد ذكر «اللسان» مقروناً بـ «بالبيان» و «الصدق» مثل قوله تعالى: ﴿ وَهَٰذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُّبِينٌ ﴿١٠٣﴾ ﴾ [النحل: ١٠٣].

فاللغة هي أداة لتحقيق هدفين اثنين: الأول: إبانة مضمون الرسالة بمعناها الواسع. والثاني تعزيز قيم الرسالة الإسلامية واتجاهاتها. أما عن مهارة «الإبانة» أو «البيان» فهي عرض الأفكار بوضوح وصواب وتأثير كامل واستجلاء كامل للمواقف والمقدمات والنتائج. ولقد اشترط القرآن هذه المهارة وجعلها من مكونات القيام بمسئولية الرسالة، بل جعلها من صفات الوحي الإلهي حين وصف هذا الوحي بأنه «آيات بينات من الهدى والفرقان» وأنه «كتاب مبين» وأنه «بيان للناس» إلى غير ذلك من أمثال هذه الصفات المنتشرة في مئات المواضيع من القرآن الكريم.

وحين يصف القرآن مهارات التعبير بـ «البيان» و «الصدق» فهذا يعني أن الدراسات اللغوية ـ في التربية الإسلامية ـ ليست هدفاً بذاتها وإنما هي وسيلة لبيان محتويات الرسالة وإشاعة قيمها خاصة قيم الإيمان والعدل والصدق. فإذا انفصلت اللغة عن هذه «الغايات» أصبحت «لغواً» لا معنى له ولا فائدة، و«سحراً» ثمرته الإضلال والضلال والغواية ولذلك شجب القرآن «اللغو» ونزه أهل الإيمان عنه وعن سماعه، وجعل الجنة مطهرة منه:

ـ ﴿ وَٱلَّذِينَ هُمۡ عَنِ ٱللَّغۡوِ مُعۡرِضُونَ ۝٣ ﴾ [المؤمنون: ٣].

ـ ﴿ وَإِذَا سَمِعُواْ ٱللَّغۡوَ أَعۡرَضُواْ عَنۡهُ ﴾ [القصص: ٥٥].

ـ ﴿ فِي جَنَّةٍ عَالِيَةٖ ۝١٠ لَّا تَسۡمَعُ فِيهَا لَٰغِيَةٗ ۝١١ ﴾ [الغاشية: ١٠ ـ ١١].

ـ ﴿ لَّا يَسۡمَعُونَ فِيهَا لَغۡوٗا وَلَا كِذَّٰبٗا ۝٣٥ ﴾ [النبأ: ٣٥].

كذلك وصف القرآن آداب الجاهليين وأشعارهم وأشكال الفصاحة التي استخدموها لمعارضة الرسالة بأنها «لغو» يستحق اللوم والإدانة: ﴿ وَقَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ لَا تَسۡمَعُواْ لِهَٰذَا ٱلۡقُرۡءَانِ وَٱلۡغَوۡاْ فِيهِ لَعَلَّكُمۡ تَغۡلِبُونَ ۝٢٦ ﴾ [فصلت: ٢٦].

وأما عن دور اللغة في تعزيز قيم الرسالة أو إضعافها فلأن قسماً كبيراً من اللغة يجري تعليمه من خلال الأدب والشعر والخطابة والقصة وغيرها. وهذه كلها تحمل في طياتها «محتويات مستترة» غير مصرّح بها من الولاءات والاتجاهات وأنماط التفكير والميول التي تتفق مع قيم الرسالة وفضائلها أو تصطدم بها وتناقضها. والوعي بهذه المحتويات المستترة أمر في غاية الأهمية عند تخطيط مناهج اللغة وتصنيف مقرراتها. لأن كثيراً من آداب الجاهليين وأشعارهم وخطبهم تصطدم مع قيم الرسالة الإسلامية واتجاهاتها. ومثل آداب الجاهلية امتداداتها في العصور الأموية والعباسية والأندلسية التي وضعت نفسها في خدمة العصبيات الأسرية والقبلية والمذهبية والطائفية والعرقية، وفي التعبير عن اتجاهات اللهو والترف والشهوات. فهذه وأمثالها من الخطورة أن تقدم للدارسين خلال فترات الطفولة والمراهقة والمراحل الأولى من الجامعة لأنهم يتبنون اتجاهاتها في الشعور والتفكير أكثر من الوعي بالمحتويات والمعاني. ولا يعني ذلك التنكر لهذا التراث الأدبي وإنما المقصود أن لا يقدم لإنسان التربية الإسلامية في مراحل التكوين العقلي والنفسي وإنما تؤجل دراسته للباحثين الدارسين في مراحل الدراسات العليا وبأساليب ناقدة تهتدي بالأهداف العامة للتربية الإسلامية، وتبرز الآثار السلبية لهذه الأكداس الأدبية التي لم يكن لها من آثار إلا الإسهام في انحلال المجتمعات التي عاصرتها وإشاعة الفتن والتفكك

الذي انتهى بسقوط الأنظمة وضياع بعض الأقطار.

ويستنتج من هذه المواقف القرآنية من اللغة واستعمالاتها أن مناهج موضوعات الحكمة اللغوية لا مكان فيها لموضوعات «اللغو» الشائع تحت أسماء الأدب والشعر والقصة والفن التي لا تسهم في تحقيق الأهداف العامة للتربية الإسلامية ولا ترتبط بـ «غايات الرسالة». ولهذا نهى الرسول ﷺ عن البلاغة اللغوية التي تستهدف قولبة عقول الناس ومشاعرهم والتلاعب بولاءاتهم واتجاهاتهم، وقصر الآداء اللغوي على بيان الهدى الصادق. من ذلك قوله ﷺ: «**إن الله يبغض البليغ من الرجال الذي يتخلل بلسانه كما تتخلل البقرة بلسانها**»[1]، ومثله قوله: «**إن من البيان لسحراً**» الذي ورد في معرض الذم وليس المدح كما دلت على ذلك مناسبة الحديث وسياقه الكامل[2].

ولقد أدرك ـ ديفيد بيربل ـ أهمية ارتباط الأداة اللغوية بـ «الغايات الإنسانية العليا حينما قال:

«من المؤكد أن التربية تتطلب معرفة التعلم والمحتوى ومهارات اللغة والطرائق وحسن الآداء والعلاقات الشخصية. ومع إن هذه الصفات كلها ضرورية للمعلم إلا أنها ليست صفات المربي الحقيقي. فالمطلوب، إضافة إلى هذه المعرفة وهذه المهارات، إلتزام بتصور يحدد من نحن؟ وماذا يجب أن نكون؟ وبدون هذا الالتزام يصبح المربي مثل شخص يحسن اللباس دون معرفة مان يذهب إليه. فالمربي، مثله مثل بقية أصحاب المهن الأخرى، يحتاج إلى الأدوات والمهارت ولكن يجب أن تكون لديه الحكمة التي تجعله يستعمل هذه الأدوات كلها بشجاعة وعاطفة نبيلة»[3].

ومثل اللغة، علوم الحكم والسياسة والإدارة. فهذه عند تنظيم مقرراتها

---

(١) سنن أبي داود، باب الأدب، رقم ٥٠٠٥.
ـ الترمذي، السنن، باب الأدب.

(٢) مسند أحمد (تحقيق الساعاتي)، حـ ١٩، ص ٢٧٢، ٣٠٠.

(٣) David E. Purple, *The Moral and Spiritual Crisis in Education*, P. 12.

وتعليمها تحتاج أن تعمل لتحقيق «غاية» العدل الذي تجعله الأصول القرآنية محور هذه المسئوليات وغاية رئيسة لها كما مر ذلك في صفحات سابقة.

وفي تنظيم مقررات العلوم العسكرية وتعليمها يراعى تحقيق «غاية» النصرة التي يوجه الله إليها ويفصل مظاهرها في مواضع كثيرة من القرآن الكريم.

وعند تنظيم مناهج ـ العلوم التقنية والصناعية والاقتصاد ـ يراعى تحقيق «غاية» الشكر على النعم الإلهية وخطورة التنكر لهذه الغاية في سقوط المجتمعات وانهيار الحضارات. ويقدم القرآن أمثلة كثيرة وهادفة، من ذلك قصص قوم فرعون، وقوم إبراهيم، وقوم نوح، وقوم عاد، وقوم لوط، وقوم شعيب وغيرهم.

والخلاصة إن الاشتغال بـ «علوم غايات» لا وسائل لتحقيقها يحول هذه الغايات إلى مثاليات غير قابلة للتحقيق، كما إن الاشتغال بـ «علوم وسائل» لا غايات لها يحولها إلى أدوات لخدمة أهواء العصبيات المختلفة والشهوات الفردية والمصالح الخاصة فيشقى الإنسان بهذه العلوم رغم تقدمها وازدهارها. ولذلك يوجه القرآن في كل آية تتحدث عن نعمة من نعم الله في علوم الوسائل وتطبيقاتها إلى الغاية المرادة منها. ففي موضع تأتي الغاية مثلاً «لعلهم يشكرون» وفي آية أخرى «ليقيموا القسط» وفي ثالثة «لعلهم يتذكرون» وفي آية «لذكرى لقوم يعقلون» وهكذا. وفي نفس السياق يمكن أن نفهم قوله ﷺ: «**لا يبيع في سوقنا هذا إلا من تفقه في الدين**»[1]، وقول خالد بن الوليد «**أمرنا أن نعلم أولادنا الرمي والقرآن**»[2]، وقوله ﷺ: «**إن الله يبغض كل عالم بالدنيا جاهل بالآخرة**»[3]. وفي نفس المنطلق جعل الله الحياة نفسها «وسيلة» والآخرة «غاية» ودعا إلى تكامل الاثنين انطلاقاً من هذا المعيار: ﴿ وَٱبْتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلْءَاخِرَةَ وَلَا تَنسَ

---

(١) الترمذي، السنن، باب الوتر.

(٢) الطبراني، المعجم الكبير، حـ ٤، ص ١٣٤ رقم ٣٨٣٧.

(٣) السيوطي، صحيح المعجم الصغير، تحقيق الألباني، حـ ١، رقم ١٨٧٩.

﴿نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنْيَا ۖ وَأَحْسِن كَمَآ أَحْسَنَ ٱللَّهُ إِلَيْكَ ۖ﴾ [القصص: ٧٧]. وابتغ ـ أي اجعل غايتك ـ، ولا تنس نصيبك من الدنيا ـ أي لا تنس الوسيلة الموصلة إلى هذه الغاية. ومن نفس المنطلق نرد الله سبحانه بالذين يعلمون ظاهراً من الحياة الدنيا وهم عن الآخرة غافلون.

وتحويل هذه الغايات والوسائل إلى واقع تربوي هي بعض وظائف منهاج ـ تعليم الكتاب والحكمة ـ في تدريب إنسان التربية الإسلامية عليها وإكسابه المهارات والاتجاهات اللازمة لتحقيقها.

٣ ـ تصنيف مقررات من التأويلات العلمية التي تبرز ـ المعجزات والبراهين والشواهد ـ في موضوعات الحكمة المختلفة، ثم تقديمها للدارسين المختصين في ـ العلوم الدينية ـ أو علوم الكتاب ـ لتمدهم بمزيد من اليقين هم أنفسهم، وليستعملوا محتوياتها في نشاطاتهم الدعوية والتعليمية.

والخلاصة أن تنظيم المقررات التي أشير إليها في الأنواع الثلاثة أعلاه يحقق عدة فوائد منها:

الفائدة الأولى: هي مساعدة ـ إنسان التربية الإسلامية ـ على بلورة فلسفة علمية في ميدان تخصصه ينسجم مع التصور الإسلامي العام.

والفائدة الثانية: هي تمكين ـ إنسان التربية الإسلامية ـ من شهود وجوه الإعجاز وبراهينه في ميدان تخصصاتهم مما يؤثر في الدارس عقلياً ونفسياً تأثيراً يزيد في يقينه بتوجيهات الوحي وتعاليمه.

والفائدة الثالثة: هي إسهام أولي الألباب من الدارسين، بعد اكتمال درجات الدراسة العليا والرسوخ في التخصص والإحاطة بتاريخه وتفاصيل حاضره، في بروز تفاسير قرآنية متجددة بتجدد الأزمنة، متنوعه بتنوع ميادين الدراسة والمعرفة.

والفائدة الرابعة: هي تمكين إنسان التربية الإسلامية من التعرف على «غايات» العلم الذي يتخصص به والأخلاق التي توجه تطبيقاته واستعمالاته.

والفائدة الخامسة: أن تكامل علوم الكتاب وعلوم الحكمة سوف يؤدي إلى القضاء على الطريقة التقليدية التي يدرس بها القرآن، ويدفع الإحساس بالنقل والملل الذين يعاني منهما دارسو القرآن بعيداً عن آيات الحكمة وشواهدها.

والفائدة السادسة: أن محصلة هذه الفوائد مجتمعة سوف تكون هي تكامل «علوم الغايات» مع «علوم الوسائل» وتظافرها للحفاظ على النوع البشري ورقيه.

رابعاً ـ الأساليب في «منهاج تعليم الكتاب والحكمة»

الأساليب المستعملة في هذا المنهاج ثلاثة هي: أسلوب التفسير، وأسلوب التأويل، وأسلوب المنهج التجريبي. وتتكامل الأساليب الثلاثة لتحقيق الأهداف العامة لهذا المنهاج. أما عن تفاصيل كل منها فهي كما يلي:

أ ـ أسلوب التفسير

المقصود بالتفسير هو تبيان ما تقدمه الآيات المحكمات من حلال أو حرام في الاعتقاد والعبادة والسلوك. ويراعى فيه عدد من القواعد هي:

القاعدة الأولى: هي الاستعانة بالأدوات اللغوية وبالمأثور عن الرسول ﷺ وعن السلف الصالح وهو ما سموه التفسير بالرواية ولا مجال الرأي الاجتهاد فيه. ولذلك ظلت موضوعاته ثابتة كما هو في الصلاة والحج وأمثالهما من العبادات وموضوعات السلوك الأخلاقي.

والقاعدة الثانية: مراعاة أنواع التفسير وهي أربعة: أولها تفسير القرآن بالقرآن الذي اعتبر أحسن طرق التفسير، لأن القرآن قد يجمل في مكان ويفصل في مكان آخر، ويختصر في مكان ويبسط في آخر[1]. وثانيها تفسير بالحديث والسنة لأنهما شارحان للقرآن وموضحان له لقوله تعالى: ﴿ وَمَآ أَنزَلْنَا عَلَيْكَ ٱلْكِتَـٰبَ إِلَّا لِتُبَيِّنَ لَهُمُ ٱلَّذِى ٱخْتَلَفُوا۟ فِيهِ ۙ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ ﴿٦٤﴾ ﴾ [النحل: ٦٤]. ولهذا

(١) الزركشي، **البرهان في علوم القرآن**، حـ ٢، ص ١٧٥ ـ ١٧٦.

قال ﷺ: «ألا إني أوتيت القرآن ومثله معه»[1]. وثالث أنواع التفسير هو التفسير بالمعنى اللغوي لأن القرآن نزل باللغة العربية. ورابعها: تفسير بالرجوع إلى أقوال الصحابة حين لا يجد الباحث أو الدارس مراده في القرآن أو السنة لأن الصحابة أقرب عهداً بالرسول ﷺ وبنزول الوحي وأكثر إطلاعاً على وقائعه ومناسباته.

والقاعدة الثالثة: هي مراعاة الناسخ والمنسوخ. وهذا موضوع ألف به الباحثون في علوم القرآن واختلفوا فيه. فقسم ـ وأشهرهم النحاس المتوفى عام ٣٣٨ هـ ـ يقول إن المقصود بالنسخ هو إبطال العمل بحكم الآية المنسوخة[2]. وقسم قال إنه لا يوجد في القرآن ناسخ أو منسوخ ولا يليق ذلك بكتاب الله[3]. وقسم قال انه النسخ وقع في الأوامر والنواهي[4].

والواقع أن حدوث النسخ حقيقة تاريخية أشار إليها القرآن نفسه عند قوله تعالى: ﴿۞ مَا نَنسَخْ مِنْ ءَايَةٍ أَوْ نُنسِهَا نَأْتِ بِخَيْرٍ مِّنْهَآ أَوْ مِثْلِهَآ ۗ أَلَمْ تَعْلَمْ أَنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴿١٠٦﴾﴾ [البقرة: ١٠٦]. ولكن الاختلاف وقع في فهم المقصود بالنسخ بسبب عدم الرسوخ في تطبيقاته في واقع الاجتماع الإنساني. وحين ندقق النظر في منهاج الوحي في الإنزال والتنزيل وفي المناسبات التي رافقت الآيات المنسوب إليها النسخ نتبين حقيقة النسخ المشار إليه في الآية الكريمة. فهذا المنهاج قام على مراعاة المستويات الثلاثة في ـ سُلّم قيم التقوى ـ أي مستويات: الإسلام والإيمان والإحسان، والبيئات التي تيسر تطبيقات هذه القيم أو تعسرها. والتجسيد العملي لأعلى هذه المستويات ـ أي الإحسان ـ هو ما يشير إليه قوله

(١) الزركشي، البرهان في علوم القرآن، جـ ٢، ص ١٧٥ ـ ١٧٦.
(٢) أبو جعفر النحاس، الناسخ والمنسوخ في القرآن الكريم. (بيروت: مؤسسة الكتاب الثقافية، الطبعة الأولى ١٤٠٩ هـ ـ ١٩٨٩ م).
(٣) نفس المصدر، ص ٥.
(٤) المصدر السابق، ص ٦.

تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ حَقَّ تُقَاتِهِۦ﴾ [آل عمران: ١٠٢]. والمستويات التي تلي المستوى الأعلى المذكور هي ما يشير إليها قوله تعالى: ﴿فَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ مَا ٱسْتَطَعْتُمْ﴾ [التغابن: ١٦]. شريطة أن لا تنزل هذه الاستطاعة عن المستوى الأدنى المشار إليه باسم ـ الإسلام ـ.

ولقد بحث ابن حزم في هاتين الآيتين فقال:

«عندما نزلت الآية الأولى قالوا يا رسول الله: ما حق تقاته؟ فقال عليه السلام: حق تقاته أن يُطاع فلا يعصى، وأن يذكر فلا ينسى، وأن يشكر فلا يكفر. فقالوا: يا رسول الله ومن يطيق ذلك؟ فانزعجوا لنزولها انزعاجاً عظيماً. ثم أنزل الله بعد مدة يسيرة أية حكمها وهي قوله تعالى: ﴿وَجَٰهِدُواْ فِى ٱللَّهِ حَقَّ جِهَادِهِۦ﴾ [الحج: ٧٨]. فكان هذا أعظم من الأول، ومعناها: اعملوا لله حق عمله. فكادت عقولهم تذهل. فلما علم الله ما قد نزل بهم في هذا الأمر العسير خفف فنسخها بالآية التي في التغابن وهي قوله تعالى: (فاتقوا الله ما استطعتم). فكان هذا تيسيراً من التفسير الأول وتخفيفاً من التشديد الأول»[١].

والحقيقة أن الآيتين لا تشيران إلى ناسخ ومنسوخ بالمعنى الذي فهمه ابن حزم، وإنما تقرران حدين: حداً أعلى من التقوى، وحداً أدنى. وفي ذلك مراعاة لمبدأ التدرج في التربية، ومبدأ استمرارية النمو والترقي في سُلّم قيم التقوى، ومبدأ الفروق الفردية في القدرات والاستعدادات، واختلاف الظروف والبيئات.

والخلاصة التي ننتهي إليها من هذا هي أن المقصود بالنسخ هو تعليق العمل بحكم آية إذا ذهبت الظروف والأحوال التي استدعت نزولها وحلت ظروف مختلفة عنها. فإذا عادت ظروف وأحوال شبيهة بالظروف والأحوال التي عاشها المسلمون قبل نسخ الحكم المذكور رفع النسخ عن حكم الآية أي أعيد

---

(١) ابن حزم الأندلسي، **الناسخ والمنسوخ في القرآن الكريم** (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٦/١٩٨٦) ص ٣١.

تفعيل الحكم الذي تتضمنه ويبدأ العمل به من جديد. أما قوله تعالى: ﴿۞مَا نَنسَخْ مِنْ ءَايَةٍ أَوْ نُنسِهَا نَأْتِ بِخَيْرٍ مِّنْهَآ أَوْ﴾ [البقرة: ١٠٦] فإن ـ الخيرية ـ هنا ليست خيرية تفاضل وإنما هي خيرية ملاءمة حكم دون حكم. أي أن الحكم الذي توجه إليه الآية الناسخة هو حكم أو أمر أكثر ملاءمة للحالة الجديدة من الحكم الذي كانوا عليه وهم يسترشدون بالآية المنسوخة ـ أي التي عُلّق العمل بها ـ. ولا بد هنا أن نلاحظ أن النسخ إنما وقع في بعض ـ آيات الأحكام ـ المتعلقة بالأعمال، ولم يقع في الآيات المتعلقة بالعقائد، كما أنه لم يقع البتة في الآيات المتشابهات المتعلقة بالحقائق المغيبة والمشهودة.

والعلاقة بين تزكية الأعمال والقيم التي توجهها وبين نسخ الآيات علاقة وثيقة وطردية. فالآية التشريعية المتعلقة بالأعمال كانت تظل في السماء دون إنزال ما دامت القيم الإسلامية لا تحكم في الأرض ولا توجه عقول الناس وإراداتهم وممارساتهم، فإذا زكت البيئة من القيم غير الإسلامية وحل محلها القيم الإسلامية وصارت توجه الأعمال والممارسات أُوقف العمل بالآية المنسوخة وأنزلت آية أخرى بتشريع يحرس القيم الإسلامية.

وبنفس المقياس فإن انحسار أية قيمة إسلامية وحدوث قيم وبيئات غير خانقة للأعمال الإسلامية التي حددتها آيات النسخ ينسخ ـ أي يؤجل ـ حكم آية الأمر والنهي أو التشريع المقابل في ميدان التطبيق وليس من الكتاب، حتى إذا تمكن الدعاة والولاة مرة أخرى من تطهير البيئة والنفوس من القيم والأعمال المخالفة للقيم الإسلامية وإحلال الإسلامية محلها، رُفع النسخ عن الآية وعاد تفعيل الحكم الذي تتضمنه. وهذا ما اعتزم فعله الخليفة عمر بن الخطاب في عام الرمادة حين أوقف العمل بحد قطع السارق ما دام القحط مستشرياً والجوع خطراً محيطاً، ومثله عدم إقامته لحد السرقة على المماليك الجياع الذي سرقوا ناقة إعرابي، فقضى بتغريم سيدهم ضعف ثمنها، لأنه جوّعهم وتسبب لهم بالسرقة[1]. وهذا أيضاً ما يوجه إليه الحديث النبوي القائل أنه في آخر الزمان لو

---

(١) ابن تيمية، الفتاوى كتاب الفقه والجهاد، حـ ٢٨، ص ١١٩.

فعلوا عشر ما طولبوا به نجوا في حين أن الصحابة لو تركوا عشر ما طولبوا به لهلكوا. وحينما سئل ﷺ عن السبب جاء الجواب أنهم في آخر الزمان لا يجدون على الخير أعواناً[1].

والقاعدة الرابعة: هي ثبات «القيمة التربوية» التي توجه إليها الآيات المحكمات وتطور «تطبيقها ورموزها». ومثال ذلك ـ قيمة العدل ـ التي تحتل مركز المحور في أهداف ـ منهاج تعليم الكتاب والحكمة ـ. فلقد بديء بتطبيق هذا القيمة زمن الرسول ﷺ في مكان تحددت بحدود المجتمع المدني، ثم اتسعت رقعة التطبيق لتشمل الجزيرة بعد فتح مكة، ثم اتسعت ـ زمن الراشدين ـ باتساع دار الإسلام خلال مراحل الفتح الإسلامي. وتظل إمكانية توسيع مساحة التطبيق ورقعته طبقاً لسعة الانتشار الإسلامي وكسب الإسلام مناطق جديدة وعناصر بشرية جديدة دون حصره في الأقاليم الجغرافية المنتشرة في العالم الإسلامي المجزأ. ومثله ـ رموز تطبيق قيمة العدل ـ فقد تجسدت هذه الرموز في مجتمع النبوة في عدالة توزيع الأنفال التي حصل عليها المسلمون وعدالة توزيع الأعطيات (أو الرواتب)، وعدالة توزيع الأعمال، وعدالة تطبيق الحدود بين أفراد ذلك المجتمع من المهاجرين والأنصار. وحينما اتسعت دائرة الفتح الإسلامي على أثر فتوحات الراشدين واتساع مساحة تطبيق العدل تغيرت رموز تطبيقه فأضيف إلى الرموز السابقة عدالة توزيع الأراضي، وعدالة الخراج والجزية، وعدالة التعليم، وعدالة الوظائف لتشمل المسلم العربي والمسلم غير العربي.

ولكن حين تسلم أمور القيادة طلقاء مكة من أمية وثقيف وهيمنت ثقافة العصبيات القبلية انحسرت مساحة تطبيق العدل ورموزه ضمن دوائر العصبيات الحاكمة وأدى هذا الانحسار إلى ظهور الشعوبيات والفرق والطوائف المتناحرة المتنافرة.

ومثل قيمة العدل «**قيمة التعاون والإعانة**» التي يندد من القصور إزاءها قوله

---

(١) الترمذي، السنن، باب الفتن.

تعالى: ﴿ وَيَمْنَعُونَ ٱلْمَاعُونَ ۝ ﴾ [الماعون: ٧]. فالقيمة التربوية الثابتة ـ هنا ـ هي التنديد بمنع «الماعون» الذين يعين الإنسان على الحصول على حاجاته المادية والمعنوية بغية التفرغ للتفكر بالحق، ويعين المسلم على التفرغ لعبادة الحق سبحانه وتعالى. أما تطبيقات ـ الماعون ـ ورموزه فهي متطورة متغيرة يتغير الأزمنة والأمكنة. فقد يكون الماعون في عصر أو مكان هو ـ الإناء ـ الذي يعيره الجار إلى جاره، وفي غيرهما قد يكون هو ـ توفير الوظيفة والعمل ـ، وفي مكان وزمان تاليين قد يكون «توفير الزواج» للشباب والشابات. وفي موقف رابع يكون «توفير السكن» وفي موقف خامس هو «توفير الحرية»، وفي موقف سادس هو «توفير التربية والتعليم» وفي موقف سادس هو «توفير الوحدة» وفي موقف سابع هو «توفير تكافؤ الفرص» وفي موقف ثامن هو «حرية التنقل وحرية الاتجار» وهكذا إلى ما لا نهاية من حاجات الأفراد والجماعات التي تعينهم على التأمل والتفكر فيما يحقق إنسانيتهم التي كرمهم الله بها بين مخلوقاته.

ومثله قوله تعالى: ﴿ وَلَا يَحُضُّ عَلَىٰ طَعَامِ ٱلْمِسْكِينِ ۝ ﴾ [الماعون: ٣]. فالقيمة التربوية ـ هنا ـ هي توفير الحاجات الأساسية المتمثلة في الغذاء. أما تطبيقات الحض على طعام المسكين ورموزه فهي متغيرة بتغير الزمان والمكان. فقد يكون في ـ عصر ومكان ما ـ صدقة فردية، وقد يكون في حقبة تالية خطبة منبرية أو مقالاً أو كتاباً يدعو إلى ـ الضمان الاجتماعي ـ وقد يكون في عصر ومكان تاليين دعوة للعدالة في توزيع الموارد العامة، وقد يكون دعوة لـ «المعونات الدولية» وهكذا.

ومثله قوله تعالى: ﴿ وَٱسْتَفْزِزْ مَنِ ٱسْتَطَعْتَ مِنْهُم بِصَوْتِكَ وَأَجْلِبْ عَلَيْهِم بِخَيْلِكَ وَرَجِلِكَ وَشَارِكْهُمْ فِي ٱلْأَمْوَٰلِ وَٱلْأَوْلَـٰدِ وَعِدْهُمْ ۚ وَمَا يَعِدُهُمُ ٱلشَّيْطَـٰنُ إِلَّا غُرُورًا ۝ ﴾ [الإسراء: ٦٤]. فالقيمة التربوية هنا هي التعرف على أساليب الإفساد وإشاعة الانحراف. أما التطبيقات والرموز التي يجب الحذر منها فهي متغيرة بتغير الزمان والمكان. ففي عصر ابن عباس وقتادة وعكرمة اشتقوا معاينها من خبرات عصر الجاهلية القريب لعصرهم، فذكروا أنها إشارة إلى المشاركة في الأموال التي

جعلوها بحيرة وسائبة، وإشارة إلى تبتيك أذان الأنعام. وفي عصر الرازي قال إن المشاسكة في الأموال عبارة عن أخذ المال من غير حقه ووضعه في غير حقه كالربا والغصب والسرقة والمعاملات الفاسدة، والمشاركة في الأولاد لها وجوه هي: الأول: الدعوة إلى الزنا وإنجاب الأولاد من هذا الطريق. والثاني: تسميتهم أسماء قبيحة شركية مثل: عبد اللات، وعبد العزى، والثالث: ترغيب الأولاد بالأديان والمعتقدات الباطلة. والرابع: قتل الأولاد ووأدهم. والخامس: تربية الأولاد تربية سيئة مثل تحفيظهم الشعر الفاحش، وترغيبهم في القتل والحرف الخسيسة[1].

وفي عصرنا يمكن القول أن الآية تحذر مما يلي:

١ ـ الغناء والإعلام المضلل وإفساد الثقافة.

٢ ـ الغزو العسكري والعدوان المسلح محمولاً وراجلاً.

٣ ـ الاستعمار والنهب.

٤ ـ إشاعة ثقافة الجنس وإفساد الناشئة.

٥ ـ التبرير الفكري والنفسي للباطل والمنكر.

وسوف يأتي في المستقبل من يجد في الآية تطبيقات ورموزاً لم يعرفها السلف ولا نعرفها نحن الخلف.

وهكذا في جميع القيم التي توجه إليها ـ الآيات المحكمات ونظائرها في الحديث النبوي ـ فالثبات قائم في القيمة والتطور يعتري مساحات تطبيقها والرموز الممثلة لها.

والنتيجة لذلك كله أن لا يكون هناك تفسير نهائي للقرآن، وإنما هناك طبقات من التفسير المتتابعة بتتابع الأزمة والخبرات المعرفية وتنامي الوعي الذي

---

(١) الرازي، التفسير، حـ ٢١، ص ٦ ـ ٧.

يحققه الإنسان، في ميادين الخبرات الاجتماعية والكونية. ولذلك يكون التفسير للحاضر وما كان في الماضي يندرج في تاريخ التفسير.

ب ـ التأويل

للتأويل ـ عند ابن تيمية ـ معنيان اثنان: الأول، التفسير، وهذا يعلمه الراسخون في العلم. والثاني هو الحقيقة التي يؤول الكلام إليه. فتأويل ما أخبر الله به في الجنة من الأكل والشرب واللباس والنكاح وقيام الساعة هو الحقائق الموجودة نفسها. وهذا التأويل هو الذي لا يعلمه إلا الله، أي لا يعلم زمن وقوعه إلا الله. وهو الذي عناه تعالى عند قوله: «هل ينظرون إلا تأويله، يوم يأتي تأويله يقول الذين نسوه من قبل قد جاءت رسل ربنا بالحق»[1]. وبناء على ذلك يمكن القول إن التأويل هو ما تؤول إليه الآية القرآنية المتشابهة من قانون نظري عقلي، أو حقيقة موضوعية، أو حدث واقعي، أو سنّة اجتماعية. ويقوم بالتأويل العالم الاجتماعي المسلم، والعالم الطبيعي المسلم اللذين امتزجت في ثقافتهما ـ علوم الكتاب وعلوم الحكمة ـ. وأدوات هذا التأويل هي العقل والحواس في ضوء بصائر الوحي. وهناك مجموعة من القواعد التي تراعى في التأويل. وهذه القواعد هي:

القاعدة الأولى: البدء في النظر في معجم اللغة العربية لتحديد بدء أو مفتاح المعاني ومسارها؛ وذلك من خلال البحث عن الفعل المجرد ـ أي أصل الكلمة ـ في معاجم اللغة. فإذا تم التعرف على بدء تكوين المعنى أو بدء المسار، اتجه الباحث إلى الخبرات الإنسانية في قاموس الآفاق والأنفس لتتبع مراحل نمو محتوى الكلمة لاستخراج كمية المعاني التي استطاع العقل الإنساني تحويلها من عالم الغيب إلى عالم الشهادة. فإذا أتم الباحث التعرف على ـ كمية المعاني ـ المتجمعة من الماضي حتى الحاضر، بحث في الجديد من علوم عصره في ميدان الآفاق والأنفس ليضيف كماً جديداً إلى المعاني التي تسلمها جيله.

---

(١) ابن تيمية، **الفتاوى، الأسماء والصفات**، حـ ٥، ص ٣٦.

والرسوخ في هذه القاعدة يحدد دور عربي ما قبل الإسلام في تبيان معاني الكلمة العربية. فخبرات ذاك العربي تنحصر في تقديم - مفاتيح المعاني - التي تحدد - بدء المسار - ولكن خبراته في «كمية المعاني» خبرة محدودة وبسيطة ولا يجوز الوقوف عندها، لأن هذا الوقوف تجميد للتفكير وحجر على عقول الأجيال التالية، وتحكيم لتلك الخبرات البدوية البسيطة بالمعاني الإلهية المطلقة التي لو كان البحر مداداً، والشجر أقلاماً، لنفد البحر ونفد الشجر دون أن تنتهي المعاني الإلهية. لذلك فإن الاقتصار على التفسير اللغوي للآيات المتشابهات، هو خطأ قاتل بالنسبة ليقين المسلم وفقهه وهو الذي يطلب منه الله أن يجادل أبناء عصره بـ «أحسن» مما لديهم من العلوم والمعارف. ولقد أدرك ابن تيمية خطورة الاقتصار على التفسير اللغوي - خاصة في الآيات المتشابهات - حينما قال:

«وأما اللغويون الذين يقولون إن الراسخين لا يعلمون معنى المتشابه فهم متناقضون في ذلك. فإن هؤلاء كلهم يتكلمون في تفسير كل شيء في القرآن ويتوسعون في القول في ذلك، حتى ما منهم أحد إلا وقد قال في ذلك أقوالاً لم يسبق إليها، وهي خطأ»[1].

والقاعدة الثانية: هي وجوب تعدد الأدوات اللغوية حسب اتساع دائرة الاتصال والتفاعل في المرحلة التي يعيشها العالم المسلم. ويقدم التطبيق النبوي بصائر واضحة في هذا المجال، إذ حين بدأ ﷺ يتفاعل مع غير الناطقين بالعربية انتدب أصحاب القدرات من صحبه لتعلم اللغات الأخرى. فعن زيد بن ثابت قال: قال رسول الله ﷺ: إنه يأتيني كتب من الناس ولا أحب أن يقرأها كل أحد فهل تستطيع أن تتعلم كتاب السريانية؟ قلت: نعم! فتعلمتها في سبع عشرة[2]. وعن زيد بن ثابت أيضاً إنه ﷺ أمره أن يتعلم اليهودية. قال: فكنت أكتب له إليهم وأقرأ له إذا كتبوا[3]. ولقد ظل زيد هذا يتعلم اللغات الأخرى حسب

(١) ابن تيمية، **الفتاوى، التفسير**، (الجزء الرابع)، حـ ١٧، ص ٤١٠.
(٢) الطبراني، **المعجم الكبير**، حـ ٥، ص ١٧٣ رقم ٤٩٢٧.
(٣) الطبراني، **المعجم الكبير**، حـ ٥، ص ١٤٦ رقم ٤٨٥٦.

الحاجة حتى أتقن العبرية والفارسية والحبشية والرومية والقبطية، تعلمها كلها زمن رسول الله ﷺ[1]. ومثله عبد الله بن الزبير وآخرون[2].

والقاعدة الثالثة: هي فهم الفرق بين التنزيل والإنزال. فحين يذكر التنزيل في القرآن الكريم إنما يشير إلى تنزيل القرآن منجماً بواسطة جبريل على الرسول ﷺ. وإلى ذلك يشير أمثال قوله تعالى: ﴿نَزَّلَ عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ بِٱلْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ﴾ [آل عمران: ٣].

وقوله: ﴿ءَامِنُوا۟ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ وَٱلْكِتَٰبِ ٱلَّذِى نَزَّلَ عَلَىٰ رَسُولِهِۦ﴾ [النساء: ١٣٦].

وقوله: ﴿وَإِن كُنتُمْ فِى رَيْبٍ مِّمَّا نَزَّلْنَا عَلَىٰ عَبْدِنَا فَأْتُوا۟ بِسُورَةٍ مِّن مِّثْلِهِۦ﴾ [البقرة: ٢٣].

أما الإنزال فهو حين يذكر فإنما يشير إلى ـ إنزال ـ القرآن دفعة واحدة إلى السماء ومنها نزّل منجماً كما ذكرنا أعلاه. وإلى ذلك يشير أمثال قوله تعالى: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُوا۟ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُوا۟ بَلْ نَتَّبِعُ مَآ أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ ءَابَآءَنَآ ۗ أَوَلَوْ كَانَ ءَابَآؤُهُمْ﴾ [البقرة: ١٧].

ـ ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ يَكْتُمُونَ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلْكِتَٰبِ وَيَشْتَرُونَ بِهِۦ ثَمَنًا قَلِيلًا ۙ أُو۟لَٰٓئِكَ مَا يَأْكُلُونَ فِى بُطُونِهِمْ إِلَّا ٱلنَّارَ﴾ [البقرة: ١٧٤].

ـ ﴿وَمَن لَّمْ يَحْكُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ فَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْكَٰفِرُونَ ﴿٤٤﴾﴾ [المائدة: ٤٤].

والقاعدة الرابعة: هي وحدة الموضوع الذي تعالجه عدد من الآيات المتشابهات وعدم الوقوع في التعضية. وهذه من أخطر قواعد التأويل وأهمها. وإليها كانت الإشارة عند قوله تعالى: ﴿كَمَآ أَنزَلْنَا عَلَى ٱلْمُقْتَسِمِينَ ﴿٩٠﴾ ٱلَّذِينَ جَعَلُوا۟

---

(١) ابن كثير، **البداية والنهاية**، جـ ٨ (أحداث عام ٥٤٥)، ص ٢٩.
(٢) الحاكم، **المستدرك** ص ٣، ص ٦٣٣ رقم ٦٣٣٥.
ـ أبو نعيم الأصبهاني، **حلية الأولياء**، جـ ١، ص ٣٣٤.

﴿ٱلْقُرْءَانَ عِضِينَ ۝٩١ فَوَرَبِّكَ لَنَسْـَٔلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ ۝٩٢ عَمَّا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ۝٩٣﴾ [الحجر: ٩٠ ـ ٩٣].

والتعضية منهج دراسي خاطىء ومغرض، ولقد مر الحديث عنه في الفصل الأول من هذا البحث فليراجع هناك.

والقاعدة الخامسة: هي التمييز بين «سنن الخطاب الإنساني» ـ أي الخطاب الموجه للناس كلهم ـ، و «سنن الخطاب القومي» ـ أي الموجة إلى قوم معينين ـ، و «سنن الخطاب الفردي» ـ أي الخطاب الموجه إلى فرد معين ـ. فحين يتحدث القرآن ـ مثلاً ـ عن كل من الرزق والأجل فإن لهذا نوعين من السنن: النوع الأول، «سنن الخطاب الإنساني». فالإنسانية ككل رزقها محدود يأتي من مصدر واحد هو السماء التي تسمو فوق الأرض ويتنزل منها المطر السبب الرئيسي في كل رزق. ولهذا الرزاق قوانين متعلقة بالنظام البيئي وليس للإنسان دخل في زيادته أو إنقاصه. والنوع الثاني «سنن الخطاب الفردي والقومي». فالأفراد والأقوام يتقرر رزقها بمقدار إتقانها لعمليات السعي الاقتصادي في مناكب الأرض، وهي المسئولة عن نقصه أو زيادته. ومثله الآجال، فالبشرية كنوع أجال خلافتها على الأرض محدودة، وأما البشر «كأفراد وأقوام» فآجالهم تتأثر طبقاً لمراعاتهم لقوانين الصحة والمرض والأمن والسلامة والصلاح والفساد، وهم المسئولون عن نقصها أو زيادتها.

والخلط بين النوعين من السنن أوقع الباحثون في علوم العقيدة في مجادلات عقيمة، وأوقع الكثير في الاعتقاد المتناقض، ونسب للقدرة الإلهية من التسلط ما لا يجوز بحق الله سبحانه وتعالى.

والقاعدة السادسة: هي «توحيد الطلب في شخص الرسول» وتحوله إلى «تخصصات متكاملة في الأمة». فالرسول ﷺ أمة تجتمع فيه جميع التخصصات وسنته جامعة لمختلف الإنجازات والتطبيقات. ولكنها تتفرع في الأمة لتكون هناك سنة للحاكم، وسنة للعالم، وسنة للتاجر، وسنة للعامل وسنة

للجماهير، . . . وهكذا. والمطلوب أن تتواجد هذه السنن كلها ثم تتكامل وتتوحد في إنجاز الأمة مجتمعة.

والقاعدة السابعة: هي الوقوف على المعاني المتعددة لـ «الكلمة القرآنية» مثل كلمة «الهدى». إذ الهدى نوعان: هدى بمعنى ـ الدلالة ـ وهو ما يقوم به الرسول وأتباعه. وهدى بمعنى ـ التوفيق والتأييد ـ وهو ما تفرد به الله سبحانه. ومثلها كلمة ـ «المتقين». إذ التقوى نوعان: تقوى يتصف بها المؤمنون المسلمون وهو اتقاء الوقوع في معصية الله وغضبه. وتقوى يقوم بها بعض الناس من غير المسلمين وهي اتقاء الوقوع في الخطأ والضرر. وإلى هذه القاعدة أشير باسم «الوجوه والنظائر» عند السيوطي وأمثاله من الذين كتبوا في علوم القرآن.

جـ ـ أسلوب المنهج العلمي التجريبي

وأساس هذا الأسلوب هو الدعوة الإلهية إلى النظر في مختبر الآفاق والأنفس للوقوف على كمية المعاني التي تكونت خلال نمو الخبرات العلمية التي أحاط بها العلم الإنساني ورسخ حتى العصر الذي يعيش فيه المتعلم أو الدارس. ذلك أن اللغوي لا يصلح وحده لفهم آيات الكتاب ـ خاصة في الآيات المتشابهات ـ وإنما لا بد من اقترانه بالمنهج العلمي ـ التجريبي سواء في التعامل مع الآيات التي تشير إلى ظواهر الكون وحقائقه، أو تلك التي توجه إلى أحداث الاجتماع الإنساني ففي كلتا الحالتين لا بد من تكامل البحث العلمي التجريبي مع المفاتيح اللغوية التي تحدد بدء المعاني ومساراتها. فالآيات التي تتحدث عن الماضي لا بد لفهمها من ـ السير في الأرض ـ والتنقيب في آثار الموضوعات التي يوجه القرآن للنظر في مصائرها وأحوالها. وإن كانت تتحدث عن الحاضر فلا بد من النظر فيها نظراً استقرائياً لا نظراً قياسياً كما هي عقلية الأمثال في التراث العربي، وإن كانت تتحدث عن المستقبل فلا بد من تحليل مقدماته ومراقبة وقائعه.

أما الآيات التي تتحدث عن حقائق الكون والاجتماع البشري وطبيعة النفس الإنسانية فلا بد من دخول مختبرات العلم واتباع المنهج العلمي والعمل

على شهود ما توجه إليه الآيات لتكون ثمرة ذلك النظر استخلاص البراهين والشواهد والعبر الموجهة إلى قدرة الله وحكمته المتسببة بالإيقان بوجوب طاعة أوامره ونواهيه.

والواقع أن الاقتصار على مناهج التفسير اللغوي وقواعد علم الكلام والفصل بينها وبين مناهج البحث العلمي ـ التجريبي قد أوقع المفسرين في خرافات وأساطير نسبوها إلى ما أسموها بالإسرائيليات. من ذلك تفسير الطبري: لقوله تعالى: «ألم تر إلى الذي حاج إبراهيم في ربه» حيث قال إن الله عاقب هذا الذي جادل إبراهيم بفتح البعوض عليه وأنه حكم أربعمائة عام[1]. ومثله أقوال المفسرين بأن الأرض ـ مثلاً ـ تستقر على ظهر حوت، وإن فرعون اسمه مصعب بن الريان وأن يلقيس كان نصفها الأعلى بصورة إنسان ونصفها الأسفل بصورة حصان، وأن والديها كانا خليطا من الإنس والجن. ففي هذه وأمثالها من التفاسير الأسطورية لا تقع المسئولية على ما أسموه ـ الإسرائيليات ـ وإنما على عدم الانتباه للمنهج العلمي التجريبي الذي يتكرر التشديد عليه في مواضع عديدة من القرآن، عند أمثال قوله تعالى: ﴿قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ﴾ [العنكبوت: ٢٠]، ﴿قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِن قَبْلُ﴾ [الروم: ٤٢]، ﴿أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ﴿١٧﴾ وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ ﴿١٨﴾ وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ ﴿١٩﴾ وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ ﴿٢٠﴾﴾ [الغاشية: ١٧ ـ ٢٠] والنظر ـ كما عرفه ابن تيمية ـ لا يقتصر على رؤية البصر المجردة وإنما يشترك العقل والحواس والتجربة الحسية، ومن السذاجة أن نتصور معرفة كل الظواهر الطبيعية والتاريخية بالنظر الخارجي العابر وإنما الأمر يمتد إلى استعمال العقل والحواس والأدوات التقنية التي يطورها العلم في المختبرات ومحطات الإرصاد الجوي والفضائي.

لذلك لا يمكن فهم معاني الآيات المتشابهات فهما برهانياً يقينياً من خلال

---

(١) الطبري، التفسير (البقرة ـ ٢٥٨)، حـ ٢، ص ٢٥.

الاقتصار على التفسيرات اللغوية وإنما من خلال مختبر الآفاق والأنفس. ولعل المقارنة التي عقدها الدكتور محمد علي البار عن لفظ ـ العلقة ـ بين ما كتبه المفسرون القدامى والمحدثون الذين ذكروا أنها دم غليظ متجمد وبين ما كتبه الأطباء المختصون تكشف أن المفسرين ـ قديماً وحديثاً ـ وقعوا في خطأ صراح، وأن كتاباتهم لم تحدث الأثر الإعجازي في نفوس القراء، بينما كان لما أورده الأطباء قوة المعجزة التي تزيد الإيمان وترسخ اليقين[1]. وهذا يعني أن آيات الله في الكتاب لا تُرى في قواميس اللغة وإنما في مختبر الآفاق والأنفس، وأنها حين ترى في هذا المختبر تنمي اليقين وتجدد الولاء للدين.

خامساً ـ الأنشطة المرافقة في منهاج تعليم الكتاب والحكمة

يتكامل مع الأساليب الثلاثة التي مر ذكرها عدد من الأنشطة الداعمة لها المفرزة لفوائدها. ومن هذه الأنشطة ما يلي:

١ ـ **تدريب إنسان التربية الإسلامية على قراءة التذكر لآيات الكتاب**. وهذه القراءة هي التي يوجه إليها قوله تعالى: ﴿إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَذِكْرَىٰ لِمَن كَانَ لَهُۥ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى ٱلسَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ ﴿٣٧﴾﴾ [ق: ٣٧]. والمعادل العملي للتذكر هو «التلاوة» المتكررة الدائمة بهدف تحقيق القدرة على ـ تذكر ـ «آية الكتاب» الهادية للصواب حينما يتلقى السمع أو يشاهد البصر «آية» من آيات الآفاق والأنفس. ولذلك شدد الرسول ﷺ على العناية بحفظ القرآن ودوام تلاوته. ولتكون هذه التلاوة مستمرة لا يتسرب الملل إلى صاحبها، موقظة لأجهزة التلقي والوعي، وجه القرآن والحديث إلى ترتيل القرآن ـ الذي تبلور فيما عرف باسم «علوم التلاوة».

٢ ـ **تدريب إنسان التربية الإسلامية على قراءة ـ التدبر ـ**. والمقصود بالتدبر فهم القرآن فهما صائبا واكتشاف مظهر المعجزة أو البرهان في مظاهر الخلق

(١) دكتور محمد علي البار، **خلق الإنسان بين الطب والقرآن**، جدة: الدار السعودية للنشر، ١٤٠٦ ـ ١٩٨٦.

المتجدد في الأنفس والآفاق ـ أي في ميدان العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية ـ مما يقود إلى الاهتداء واليقين من ناحية، والانتفاع بنعم الله انتفاعاً يقوم على «الحلال» ويستبعد «الحرام» من ناحية أخرى. وقراءة التدبر هذه لم تأخذ مكانتها اللائقة في علوم القرآن لأن المسلمين السابقين ومن خلفهم ركزوا على علوم التجويد ولم يتوسعوا في علوم التدبر. والرسوخ في قراءة التدبر يؤدي إلى مهارة الاجتهاد التي لا يجوز عقلاً ـ كما ذكر السيوطي ـ أن يخلو منها عصر، لأن الخلو من المجتهدين يؤدي إلى تيه الأمة في التقليد والاغتراب عن مشكلات الحاضر وقضاياه(1).

ويتناسب مستوى قراءة التدبر مع الهدف الذي كانت القراءة من أجله. فقد يقرأ الآية عشرات الأشخاص بل المئات والألوف ثم تتفاوت نسب الفهم عندهم تفاوتاً قد يصل عدده إلى عددهم. والذي يقرر مستوى الفهم هو مستوى الهدف ودرجة رفعته. وأعلى مستويات الأهداف ما كان باسم الله، ولذلك افتتحت كل سورة باسم الله الرحمٰن الرحيم. وكان الأمر بالاستعاذة بالله من الشيطان عند القراءة لأن الأفكار والأهداف المنشطنة تهبط بالقارىء إلى أهداف دنيا تحول بينه وبين تدبر الآيات التي يقرؤها: ﴿ فَإِذَا قَرَأْتَ ٱلْقُرْءَانَ فَٱسْتَعِذْ بِٱللَّهِ مِنَ ٱلشَّيْطَٰنِ ٱلرَّجِيمِ ﴿٩٨﴾ ﴾ [النحل: ٩٨]. ولذلك تعلم الصحابة الإيمان ثم تعلموا القرآن فجاء فهمهم للقرآن بعد ذلك عالياً ليناسب مستوى أهدافهم الإيمانية. وبدون هذا الإيمان لا يحدث التدبر الحقيقي لمعاني القرآن: ﴿ وَإِذَا قَرَأْتَ ٱلْقُرْءَانَ جَعَلْنَا بَيْنَكَ وَبَيْنَ ٱلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِٱلْآخِرَةِ حِجَابًا مَّسْتُورًا ﴿٤٥﴾ ﴾ [الإسراء: ٤٥].

والارتباط بين مستوى التدبر في القراءة وبين الهدف الذي من أجله تتم القراءة قاعدة يمكن تعميمها على كافة أنواع القراءات. فالأمم المعاصرة التي تقرأ كتاب الكون لاكتشاف أسراره وتسخيره يصل بها مستوى الفهم إلى اكتشاف القوانين الكونية، بينما الأمم التي تقرأ كتاب الكون للتمتع بجماله يتوجه بها

---

(١) السيوطي، الرد على من أخلد إلى الأرض، ص ٤٧.

الفهم إلى نظم قصيدة شعرية أو كتابة نص أدبي أو رسم لوحة زيتية. ولذلك تتفوق الأمم في الأرض بمقدار تفوقها في قراءة صفحات الكون والخبرات الكونية والاجتماعية الجارية فيه.

ويراعى في كل من قراءة «التذكر» و«التدبر» التدرج وعدم الاستعجال لأن في التدرج مراعاة لقوانين التعلم، وهو ما كان عليه تلامذة الرسول ﷺ. فقد أتى رجل زيد بن ثابت فقال: كيف ترى في قراءة القرآن في سبع؟ قال: ذلك حسن ولئن أقرأه في نصف شهر أو عشرين أحب إلي. وسلني لم ذلك؟ قال: فإني أسألك؟ قال: زيد: لكي أتدبر وأقف عليه[1]. ولقد تعلم عمر بن الخطاب رضي الله عنه سورة البقرة في اثنتي عشرة سنة، وعندما ختمها نحر جزوراً. أما ابنه عبد الله فقد مكث على نفس السورة ثمان سنوات[2].

٣ ـ **تنمية الألفة وعقد صلات المودة مع البيئة والكون المحيط**. والترجمة العملية في هذا النشاط يتمثل في تشجيع الرحلات ـ أو السير في الأرض حسب تعبير القرآن ـ والنظر في «كيف بدأ الخلق»، وأن يشمل إجراء التجارب والبحوث وجمع المعلومات وتحليلها واستخلاص النتائج منها حسب برنامج مدروس لتدريب إنسان التربية الإسلامية على تحقيق معنى قوله تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِى خَلَقَ لَكُم مَّا فِى ٱلْأَرْضِ جَمِيعًا﴾ [البقرة: ٢٩]، ﴿ وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿١٣﴾ ﴾ [الجاثية: ١٣]. فكل ما في الأرض مخلوق للإنسان وليس ضده كما توجه إلى ذلك ثقافة العصبية القبلية التي تجعل من الناشيء إنساناً عدوانياً يتوقع الأذى من عناصر البيئة وحيوانات البيئة فيبادرها بالأذى قبل أن تؤذيه[3]. وتحقيق هذه الألفة كان هدفاً بارزاً في سور

---

(١) البيهقي، **الجامع لشعب الإيمان**، حـ٥، ص ٩.

(٢) البيهقي، **الجامع لشعب الإيمان**، حـ ٤، ص ٥١١ ـ ٥١٢.

(٣) لعله من المناسب هنا أن نشير إلى الفرق بين تنشئة الناشئة في الغرب ونظائرهم في الشرق العربي. ففي الغرب يُدرب الإنسان منذ طفولته على الألفة مع البيئة المحيطة وما فيها من =

القرآن المكية التي افتتح الله الكثير منها بالقسم بظواهر الكون مثل: ﴿وَٱلَّيۡلِ إِذَا يَغۡشَىٰ ۝١ وَٱلنَّهَارِ إِذَا تَجَلَّىٰ ۝٢﴾، ﴿والشمس إذا كورت﴾، ﴿وَٱلضُّحَىٰ ۝١ وَٱلَّيۡلِ إِذَا سَجَىٰ ۝٢﴾، ﴿وَٱلسَّمَآءِ وَٱلطَّارِقِ ۝١﴾، ﴿وَٱلۡعَٰدِيَٰتِ ضَبۡحٗا ۝١﴾، ﴿وَٱلتِّينِ وَٱلزَّيۡتُونِ ۝١﴾. وتتمثل هذه الألفة كذلك في إطلاق أسماء المخلوقات على بعض السور مثل: البقرة، والنحل، والعنكبوت، والنمل، والفيل. فجميع هذه المصطلحات والعناوين القرآنية تحمل في ثناياها تزكية ثقافة المسلم الجديد من التصورات الخرافية المرعبة التي أشاعتها أساطير العصبيات الصنمية عن الكون المليء بالشياطين والغيلان والقوى الشريرة الماكرة التي لا يُتقى شرها إلا بتعاويذ سدنة الصنميات مقابل أثمان باهضة في النفس والعقل والمال. ولا بد للأنشطة المقترحة أن تقدم لإنسان التربية الإسلامية صورة واقعية أليفة عن الكون وعناصره، وأنه مستودع معجزات الله وشواهد قدراته، وفيه خزائن نعمته التي لا يعلمها إلا هو، وإن من واجب الإنسان المسلم أن يبقى في بحث دائم لاستخراج المعجزات والشواهد التي تقوي يقينه، واستخراج النعم المحققة لسعادته الموجبة لشكره.

٤ ـ **الجمع بين النشاطات التي تجري في كل من مؤسسات «الكتاب» وأبرزها** المسجد ومؤسسات «الحكمة» كالدوائر التعليمية والإدارية والعسكرية والصناعية والتجارية وغيرها، ثم تنظيم برامج العمل في جميع هذه المؤسسات بحيث تتكامل توجيهات المساجد والعبادة مع الأنشطة الدائرة في المؤسسات المختلفة. ولا يقتصر هذا التكامل على أداء الصلاة خلال فترات العمل وإنما يشمل الاجتماعات والمحاضرات والندوات التي يمتزج فيها «علوم الغايات» التي

= مخلوقات حيوانية ونباتية والحفاظ عليها وعدم إيذائها والتلطف معها والاقتراب بمودة وتحبب إليها. بينما إذا رأى الطفل في الشرق العربي قطة أو عصفوراً أو فراشة أو حشرة أو زهرة فإن أول ما يفعله هو إيذاؤها أو اتلافها. ولا شك أن للثقافة العامة في البيئة المحيطة أثراً لا بد من معالجته لمناقضته تمام المناقضة لما يوجه إليها القرآن والحديث.

يوجه إليها مؤسسات «الكتاب» و «علوم الوسائل» وتطبيقاتها الدائرة في مؤسسات «الحكمة».

سادساً ـ التقويم في منهاج ـ تعليم الكتاب والحكمة

ينقسم التقويم في منهاج تعليم الكتاب والحكمة إلى قسمين رئيسين: تقويم يتناول النشاطات العلمية والتعليمية الجارية في ميادين الآيات المحكمات والآيات المتشابهات، وتقويم يتناول النشاطات الجارية في ميادين الحكمة. أما تفاصيل هذين القسمين فهي كما يلي:

أ ـ تقويم ميادين الآيات المحكمات والآيات المتشابهات

الهدف الرئيسي الذي يتوجه إليه التقويم في دراسات الآيات المحكمات والمتشابهات هو التحقيق من حصول ـ تعلم الكتاب ـ وذلك من خلال أمرين: الأول قياس درجة إحكام «تلاوة» القرآن بالشروط والقواعد التي توجه إليها علوم التجديد. والثاني قياس درجة إحكام «تدبر» القرآن ثم تحويل ثمار هذا التدبر إلى أعمال صائبة محكمة. وهذا ما يوجه إليه أمثال قوله تعالى:

ـ ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَآ ﴿٢٤﴾ ﴾ [محمد: ٢٤].

ـ ﴿ كِتَٰبٌ أَنزَلْنَٰهُ إِلَيْكَ مُبَٰرَكٌ لِّيَدَّبَّرُوٓاْ ءَايَٰتِهِۦ وَلِيَتَذَكَّرَ أُوْلُواْ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿٢٩﴾ ﴾ [صٓ: ٢٩].

وفي الحديث قال رسول الله ﷺ: «**يا أهل القرآن لا توسدوا القرآن واتلوه حق تلاوته أناء الليل والنهار، وافشوه وتغنوه وتدبروا ما فيه لعلكم تفلحون، ولا تعجلوا تلاوته فإن له ثواباً**»[١].

والتدبر ـ في اللغة ـ معناه النظر في العواقب[٢]. أما اصطلاحاً فهو النظر

---

(١) البيهقي، **الجامع لشعب الإيمان**، حـ ٤، ص ٥٧٣ رقم ١٨٥٢.

(٢) ابن منظور، **لسان العرب**، باب الفعل (دبر).

الرازي، **التفسير** (سورة النساء ـ ٨٢)، حـ ١٠، ص ١٠.

في ما تؤول إليه ثمار الدراسات في «آيات الكتاب» والتحقق من مطابقتها للأهداف التي توجه إليها هذه الآيات. لذلك يحتاج العاملون في منهاج تعليم الكتاب والحكمة إلى معرفة المعادلات العملية لـ «التدبر» في كل فرع من فروع المعرفة التي تندرج تحت هذا المنهاج بهدف الاهتداء إلى أساليب تعليمها وتقويمها.

ولقد وضع المسلم الألماني أحمد فون دنفر مجموعة من الأسئلة التي يرى البحث عن إجاباتها بعد تلاوة أية مجموعة من الآيات القرآنية، وهي أسئلة تصلح أن تدخل ضمن معايير التقويم في منهاج تعليم الكتاب والحكمة. وتدور هذه الأسئلة حول بلورة ثلاث قضايا هامة هي:

- ماذا يقول القرآن؟
- ماذا تعني هذه التقريرات القرآنية؟
- ماذا تعني هذه التقريرات للدارس شخصياً؟

ويندرج تحت كل قضية من القضايا الثلاث مجموعة من الأسئلة كالتالي:

أولاً ـ ماذا يقول القرآن (في الآيات المختارة)؟

س ١ ـ ماذا يعرف المتدبر عن نزول هذه الآيات (متى أوحي بها، وأين؟ ولماذا. . . الخ).

س ٢ ـ ما هو محتوى هذه الآيات؟

س ٣ ـ ما هي الفترة التاريخية التي تعالجها هذه الآيات؟

س ٤ ـ ما هو الموضوع العام لهذه الآيات؟

س ٥ ـ ما هي النقاط الرئيسة التي تعالجها الآيات؟

س ٦ ـ ما هي أهم التعابير والكلمات في الآيات؟

س ٧ ـ ما هي الأشياء الأخرى التي تبدو هامة ومعتبرة؟

س ٨ ـ ما هو العنوان أو العبارة التي تلخص محتوى الآيات على أفضل وجه؟

س ٩ ـ ما هي الصياغة الأولية التي تقدم المعنى بشكل أفضل؟

س ١٠ ـ من (المذكور هنا)؟ وما هو؟ وأين حدث؟ ومتى حدث؟

س ١١ ـ ما هي أنماط العمل التي توجه إليها الآيات؟ وما هو الأسلوب المستعمل (الأسئلة، المقارنة، المقابلة، التصميم، الرمز. . . الخ).

س ١٢ ـ ماذا بقي غامضاً بالنسبة للمتدبر؟

ثانياً ـ ماذا تعني هذه التقريرات القرآنية؟

س ١ ـ ما هي الآيات الأخرى في القرآن التي تعالج هذا الموضوع؟

س ٢ ـ ماذا قال رسول صلى عن هذا الموضوع؟

س ٣ ـ ما هي الكلمات الرئيسة في هذه الآيات؟

س ٤ ـ ما معنى هذه الكلمات الرئيسة.

س ٥ ـ ما الذي يبدو غير مألوف في هذه الآيات؟ وما أهمية ذلك؟

س ٦ ـ ما هي التقريرات التي تتضمنها هذه الآيات وليس لدى المتدبر عنها شواهد وبراهين، ولكنها ذات أهمية خاصة؟

س ٧ ـ ما هو الموضوع الرئيس لهذه الآيات.

س ٨ ـ هل صياغة التدبر الأولية للمعنى مقبولة؟ أم هي تتطلب تغييرات وإضافات؟ وإذا كانت كذلك ففي أي منها؟

س ٩ ـ ماذا بقي غامضاً؟

ثالثاً ـ ماذا تعني هذه التقريرات القرآنية للمتدبر شخصياً؟

س ١ ـ هل تتطابق نتائج دراسة المتدبر مع القرآن؟ (وإذا لم تكن كذلك فأين الأخطاء التي وقع فيها؟).

س ٢ ـ هل تتطابق نتائج دراسة المتدبر مع سنة الرسول ﷺ (وإذا لم تكن كذلك فأين الأخطاء التي وقع فيها؟).

س ٣ ـ هل هناك نتائج أخرى مشابهة أو مختلفة في كتب التفاسير.

س ٤ ـ ما هي أوجه الفهم الجديدة التي توصل إليها المتدبر خلال دراسته وبحثه؟

س ٥ ـ أي موضع يخاطب القرآن بشكل مباشر؟

س ٦ ـ ما هي مظاهر سلوك المتدبر وتصوراته التي لا تتطابق مع القرآن؟

س ٧ ـ كيف يستطيع المتدبر أن يغيرها؟

س ٨ ـ ما هو أفضل شيء للمتدبر ليستقيم على الحق في الوقت الحاضر؟[1].

ومن الواضح أن مجموعة دنفر هذه تعالج الجانب الفردي في حياة الدارس لذلك يستحسن أن يضاف إليها ما يجعلها تلائم حياة الجماعة خلال الحركة التاريخية للمجتمعات الإنسانية وذلك بإضافة القضيتين التاليتين:

القضية الأولى: درجة إدراك المتدبر أو الدارس لما تعنيه التقريرات القرآنية بالنسبة لعصره الزماني ورقعة التفاعل المكاني. أو الإجابة عن سؤال: ماذا تعني هذه التقريرات القرآنية بالنسبة لحاجات العصر الذي يعيش فيه المتدبر، وبالنسبة لحاجات الرقعة المكانية التي يتفاعل مع محتوياتها؟ ويتفرع عن هذه القضية الأسئلة التالية:

س ١ ـ ما هي الحاجات المادية والاجتماعية والسياسية والعلمية التي يمكن أن تسهم الآيات القرآنية في توجيهها في الرقعة الجغرافية التي يعيش بها إنسان التربية الإسلامية في ضوء متغيرات العصر؟

س ٢ ـ ما هي المعارف والمهارات والوسائل التي توجه إليها الآيات لتحقيق الحاجات المذكورة؟

س ٣ ـ ما هي المؤسسات التي يجب إقامتها لتحقيق الحاجات المذكورة؟

س ٤ ـ ما هي القيم وشبكة العلاقات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الحاجات المذكورة؟

---

(١) نشرة خاصة من الأستاذ أحمد فون دنفر شخصياً.

القضية الثانية: ماذا تعني هذه التقريرات القرآنية بالنسبة لمسيرة إنسان التربية الإسلامية خلال مراحل النشأة والحياة والمصير؟

ب ـ تقويم ميادين الحكمة

يركز التقويم في هذه الميادين على قضايا ثلاث هي:

القضية الأولى: قياس درجة المعرفة والمهارات المتعلقة بموضوعات الحكمة المختلفة. ويستفاد في هذه القضية من أساليب القياس والتقويم التي توصلت إليها مراكز البحوث التربوية في التربية الحديثة لأن الحكمة ضالة المؤمن فحيث وجدها فهو أحق الناس بها كما مر في حديث نبوي سابق.

والقضية الثانية: ما هي الشواهد والبراهين الإيمانية التي أفرزتها الدراسة التي يجريها الباحثون في ميادين الحكمة الجارية. وما هي مظاهر الربط بينها وبين الآيات القرآنية المتعلقة بها.

والقضية الثالثة: ما هي أوجه النعم الإلهية التي كشفتها الدراسات التي يجريها الباحثون والدارسون، وما هي مظاهر الربط بينها وبين الآيات القرآنية المتعلقة بها؟

سابعاً ـ أزمة الانشقاق بين «تعليم الكتاب» و «تعليم الحكمة» في الأقطار الإسلامية الحديثة

تعاني المناهج التربوية القائمة في الأقطار الإسلامية الحديثة من الانشقاق بين «تعليم الكتاب» أي العلوم الدينية، و «تعليم الحكمة» أي الموضوعات العلمية والاجتماعية. وتعود جذور هذا الانشقاق إلى قرون سابقة حينما فشل المختصون بـ «علوم الكتاب» من الفقهاء، والمختصون بـ «علوم الحكمة» من علماء العلوم الطبيعية والطب والهندسة في تنظيم مناهج تربوية تتكامل فيها موضوعات «الكتاب» أو علوم الغايات وموضوعات «الحكمة» أو علوم الوسائل.

وإزاء هذا الفشل أفتى الفقهاء بأن «علوم الحكمة» هي من العلم الذي لا ينتفع والذي لا يثاب عليه فاعله ولا يُحاسب عنه تاركه، في حين ولّى المختصون بـ «علوم الحكمة» يبحثو عن «غايات» لعلومهم في الفلسفة اليونانية التي طوروها باسم «الفلسفة الإسلامية». وحينما اشتد الخلاف بين الفريقين وقف الخلفاء والسلاطين والوزراء إلى جانب الفقهاء وأوقفوا دعمهم لمؤسسات البحث العلمي وتخلت المؤسسات التربوية عن تعليم علوم الحكمة، واقتصرت على تعليم فقه «آيات الكتاب» وأهملت فقه «آيات الآفاق والأنفس». ونتيجة ذلك اتخذت التربية منهجاً مغايراً لما بدأت عليه المسيرة التربوية في العصور الإسلامية الأولى، فبدل أن يفهم القرآن فهماً يتوافق مع سنن الله في الآفاق والأنفس ـ التي هي مدار البحث العلمي ـ صار فقهاء الكتاب يفقهونه فقهاً يتوافق مع الأعراف والتقاليد الأمر الذي أدى إلى جمود الفقه واستفحال المذهبية الإقليمية. ولو أن الفقه الإسلامي استمر في مساره الذي يقترن فيه ـ الكتاب بالحكمة ـ أو الدين بالعلم، لتكاملت مدارس الفقه والعلم واتصفت بالمرونة والتجدد والعالمية ولجاءت مضامين كل من «القياس» و «الإجماع» قياساً وإجماعاً على العلم بدل أن تكون إجماعاً وقياساً على الأعراف.

وفي العصور الحديثة حين أحست الأقطار الإسلامية بنتائج إهمال «علوم الحكمة» أقامت مؤسسات تربوية حديثة على النمط الغربي استوردت علوم حكمة مجردة من «الغايات» الإنسانية إلا ما كان من غايات. «الاستهلاك والإنتاج» حيث نجحت في الاستهلاك وقصرت في الإنتاج.

وخلال العقدين الأخيرين جرت محاولات لرأب الصدع القائم بين «علوم الكتاب» و «علوم الحكمة» دون دراسة علمية دقيقة تدرس تاريخ الأزمة وحاضرها. ولذلك اقتصرت هذه المحاولات على تجميع الكليات الإسلامية التقليدية إلى جانب الكليات العلمية الحديثة في حرم جامعي واحد، وعلى تغيير الرتب العلمية وأسماء الشهادات والإدارات دون أن تنفذ إلى جوهر المناهج والمحتويات.

ثامناً ـ افتقار التربية الحديثة
إلى مناهج تجمع بين «علوم الكتاب» و «علوم الحكمة»

تشير خبرات التربية الحديثة خلال القرنين الأخيرين إلى أن مسيرة «علوم الوسائل» دون «غايات» إنسانية تحدد مساراتها وتوجه استعمالاتها هي أمر هبط بالمجتمعات البشرية وتسبب لها بالشقاء والمخاطر التي تهدد مقومات وجودها. وهذا ما يحذر منه فلاسفة التربية وعلماء النفس والاجتماع الذين يرى بعضهم أن زمن الإنقاذ قد فات وأن ما يكتبه لا يتعدى الندب والنواح على السقوط الذي تسير المجتمعات الحديثة إليه. من ذلك ما كتبه ـ فرتز شوماخر ـ الذي أسهب في تحليل أزمة التربية الحديثة وآثار الانشقاق بين «علوم الوسائل» ـ أي العلوم الطبيعية، و «علوم الغايات» أي علوم الدين والقيم والأخلاق. ومما قاله ما يلي:

«إذا كانت الحضارة الحديثة في أزمة دائمة فلن نبعد عن الصواب إذا قلنا إن هناك خطأً ما في نظمها التربوية، فنحن نؤمن أن التربية هي المفتاح لكل شيء والعلاج لكل مشكلة... ولكن هذه الاهتمامات التربوية تركز على النواحي التكنولوجية والعلمية، أي هي تركز على «وسائل» الحياة دون «غاياتها». وما تحتاجه التربية هو أن تعمل بالدرجة الأولى على تطوير الأفكار والقيم، أو ماذا يجب أن نفعل بحياتنا؛ صحيح أن هناك حاجة لمعرفة وسائل الحياة، ولكن هذه الحاجة يجب أن تحتل المنزلة الثانية من الأهمية لأنه من الطيش أن تضع قوى هائلة في أيدي أناس لا يملكون أفكاراً عاقلة ترشدهم إلى كيفية استعمالها...»[(١)].

«إن العلم لم يحقق انتصارات أكثر مما حقق في هذا العصر، ولم تكن سيطرة الإنسان على البيئة أكثر مما هي عليه الآن. ولم يكن تقدمه أسرع مما هو

---

(١) E. Fritz Schumacher, *Small is Beautiful,* PP. 80 - 81.

الآن، فنحن نعرف كيف نصنع، ولكن هل نعرف ماذا نعمل؟ فما هي التربية إذن؟ إنها تطوير الأفكار التي تساعد الإنسان على أن يختار شيئاً دون الآخر، أو كما قال ـ أورتيجا جاسيه ـ أن نعيش فوق مأساة الفراغ والأسى النفسي. . .»[١].

«دعنا نرى الأفكار الرئيسة التي انحدرت من القرن التاسع عشر وما زالت توجه عقول المثقفين إلى اليوم:

١ ـ هناك فكرة التطور القائلة بأن الكائنات العليا تتطور باستمرار عن الكائنات الدنيا كعملية طبيعية تلقائية. ولقد شاهد هذا القرن تطبيقاً منظماً لهذه الفكرة كجميع مظاهر الحقيقة بلا استثناء.

٢ ـ هناك فكرة التنافس أو الانتقاء الطبيعي والبقاء للأقوى التي هي تصور لشرح عملية التطور الطبيعية التلقائية.

٣ ـ هناك الفكرة القائلة بأن جميع مظاهر الحياة الإنسانية العليا، كالدين والفلسفة والفن. . . الخ هي ما سماه ـ ماركس ـ: «اجتماع الأوهام في أدمغة الناس»، وهي ليست سوى ملحقات ضرورية للحياة المادية لتقنيع وتنمية الرغبات الاقتصادية بطرق راقية، وإن التاريخ البشري هو صراع الطبقات.

٤ ـ هناك فكرة التفسير الفرويدي التي تنزل بالدوافع الإنسانية إلى المحرمات المظلمة للعقل الباطن وتشرحها كنتائج الرغبات الباطنة التي لا تُلبى خلال الطفولة والمراهقة المبكرة.

٥ ـ هناك الفكرة العامة للنسبية التي ترفض المطلق كله وتتحلل من الأعراف والمعايير وتتجسد في ـ البراجماتية ـ التي تنتهي إلى تحقير فكرة الحقيقة.

٦ ـ وأخيراً هناك انتصار فكرة الفلسفة الوضعية التي تقرر بأن المعرفة الموضوعية الصحيحة تحصل من خلال مناهج العلوم الطبيعية وحدها، وأنه لا معرفة واضحة إلا إذا قامت على أساس الحقائق القابلة للملاحظة. . .»[٢].

---

(١) *Ibid*, P. 86.

(٢) *Ibid*, PP. 81 - 88.

ولا يستطيع أحد أن ينكر القوة الكاسحة لهذه الأفكار الستة - رغم أنه لا يوجد بحث حقيقي يثبت صحة أي منها، لأنها وَثْبات خيالية ضخمة في المجهول غير قابلة للمعرفة ولا تتصف بالصفات العلمية. . . والصفة المشتركة لهذه الأفكار الستة أنها تعترف بحياة هابطة وتنكر إمكانية الحياة «الرفيعة» المتسامية، وتسوي الإنسان ببقية المخلوقات من الجماد والحيوان، وإنه ليس إلا مجموعة من الذرات التي تحركها الغرائز، وإن إنتاجه الفكري والفني ليس إلا جشع مقنّع أو إحباطات جنسية، ومن العبث الدعوة إلى «حياة عليا» تختلف عن رغبات الإنسان «الدنيا»[١].

«ويتطلع الغرب اليوم إلى تربية واضحة تخرجه من هذه الغابة المظلمة والجهل الموحل إلى نور الفهم للوجود. ولا تستطيع التربية العلمية إن تقدم لنا هذا الفهم المنشود لأنها تتعامل فقط مع الأشياء المحسوسة. . ولا العلوم الاجتماعية التي عندنا لأنها هي أيضاً أفكار ميتا فيزيقية مدمرة أفرزت أمراضاً اجتماعية قاتلة. . . فنحن اليوم في حرب مع عقولنا، وعقولنا أصبحت غائمة مكدرة باعتقادات عمياء هامشية غير معقولة. . . ومجموعة من الأفكار المدمرة للحياة ورثناها عن القرن التاسع عشر. . .»[٢].

«وإزاء هذه الثقافة السائدة المدمرة يتحدد دور التربية المرشحة للإنقاذ. ولا يكون هذا بالعودة إلى القيم المسيحية القديمة، وإنما بقدرتنا على فهم العالم الحاضر وقدرتنا على الاختيار. إن مشكلات التربية المعاصرة لا تحل بالتنظيم والإدارة. وإنفاق المال - رغم أهمية هذه الأمور - وإنما تحل بنقد الأفكار المتمركزة في مركز التصور عن الكون كله وإعادة المكانة العليا للإنسان»[٣].

ويناقش عالم الاجتماع - إرنست بيكر - تطور التربية الغربية عامة والأمريكية خاصة التي قادها مربون من أمثال: «جون ديوي، وجورج كونت، وبرونر، إلى أن يقول إن نتائج هذه التربية هو «إنجاب أمة أغنام توجهها وسائل

(١) *Ibid,* PP. 88 - 89.
(٢) *Ibid,* PP. 90 - 93.
(٣) *Ibid,* 100 - 101.

الإعلام»، وأن ثمرة التصور الضيق الذي طرحته هذه التربية عن الاجتماع والحياة «وتجاهل البعد الديني وقضايا المنشأ والمصير لا يفرز إلا جماهير فارغة الرؤوس، لا تقدر على شيء إلا استهلاك مصادر الحياة في أفرانها».

ويضيف إرنست إن التربية الحديثة استبدلت تسلط الكنيسة بتسلط الدولة دون تحرير حقيقي للإنسان، وأن العلم الذي بشرت به لتحويل الأرض إلى «جنة» كانت هديته للإنسان هذه الأسلحة النووي والكيمياوية، وإن علماء الطب النفسي الذي أفرزتهم التربية الحديثة، وقالت أنهم سيشيعون الصحة العقلية والسلوك السوي، باعوا أنفسهم إلى دوائر البوليس السري في روسيا والصين، وإلى مؤسسات التجارة في أمريكا، وأجّروا ذكاءهم لقولبة دماغ الإنسان وتسهيل مهمة القوى العسكرية الطامعة في احتلال الآخرين. ثم يضيف قائلاً: «هذا هو العلم الذي عمل على إخضاع الإنسان ـ علم المسيح الدجال ـ الذي غوى الإنسان بالوعود واستدرجه لتدميره»[1].

ولكن ـ إرنست بيكر ـ لا يدين العلم لأنه علم، وإنما لأن التربية الحديثة فصلت بينه وبين «علوم الغايات» التي يجسدها الدين والقيم والأخلاق. ويلوم الجامعات الحديثة لأنها قصرت في تحقيق الجمع بين علوم الغايات، وعلوم الوسائل، وبذلك يقول:

«إن جامعات اليوم لا تقوم بهذا الجمع الشامل لميادين التربية والخبرات البشرية وإنما تفرز التنافس والانشقاق والكراهية والحروب. ولذلك تستحق أن نسميها «مفاقس وأماكن تفريخ» لا «جامعات». فالجامعة معهد لم يشرق فجره بعد على أية بقعة في الكرة الأرضية»[2].

ثم يستمر ـ إرنست بيكر ـ في تحليل السلبيات التي أفرزها انفراد «العلم» في التربية الحديثة دون علوم القيم والأخلاق، إلى أن يدعو إلى تطوير منهاج تربوي يتكامل فيه الدين والعلم. ومما قاله في هذا المجال:

(١) Ernest Becker, *Beyond Alienation*, PP. 238 - 248.

(٢) *Ibid*, PP. 257 - 258.

«يعترض كثير من العلمانيين والعلماء الطبيعيين والمذهبيين على تضمين البعد الديني في المنهاج الدراسي. ولا غبار على هذا الاعتراض إذا كان المقصود هو عدم تدريس وجهة نظر مذهبية معينة والدفاع عنها. ولكن المقصود أن المنهاج ـ وهو يلبي حاجة الإنسان ـ في البحث عن المعاني لا بد أن يتضمن نضال الإنسان لمعرفة سر الوجود ومعناه، وهذا هو وظيفة البعد الديني، ولا بد أن تكون الدراسة وصفية تحليلية ناقدة تتكامل مع ميادين التربية الأخرى وتساعد على توحيد صورة الفهم. ولتحقيق أهداف ـ منهاج الاغتراب ـ لا بد أن يستهدف البعد الديني فيه فهم الحدود التي تحول دون قناعة الإنسان وراحته في أحوال الوجود.

والواقع أن تأخر دراسة الحاجة للبعد الديني في المنهاج سببه تأخر تطور علوم الإنسان وفهم طبيعته وفهم أسباب الفشل الفردي والاجتماعي، ولكن حين بدأنا نفهم ذلك وقفنا على امتزاج البعد العلمي بالبعد الديني لأنهما قدما لنا المثل الأعلى في مجتمع المساواة الإنسانية، ومعنى «المعصية الاجتماعية». إذ من المستحيل أن نفترض أن الإنسان قادر وحده على أن يكون مسئولاً عن كل المعاني التي يكتشفها، بل لا بد أن يكون مخلوقاً متصلاً باللا محدود ويحاول أن يؤسس أفعاله طبقاً لذلك.

وبدون هذا التصور سوف يرزح الإنسان تحت عبء «الأخطاء والمعاصي» وسوف يرى الحياة عبئاً ثقيلاً لا يتخلص منه إلا بالهروب من الحياة نفسها، وهذا هو جوهر ـ الفلسفة الوجودية ـ عند سارتر وألبير كامو.

أما حين يرى الإنسان وجوده جزءاً من وجود لا متناهي فإن المعصية تستحيل عندئذ بعض القيود التي تعيق حرية الإنسان والاستمرار انطلاقه لفهم نفسه وفهم علاقته بالوجود المحيط»[1].

وممن أسهب في تحليل سلبيات الفصل بين الدين والعلم ـ أو الكتاب والحكمة ـ في التربية الحديثة ـ أبراهام ماسلو ـ أحد مؤسسي علم النفس

---

(١) *Ibid*, PP. 272 - 273.

الإنساني. ومما قاله في هذا المجال ما يلي:

«لقد تم الفصل بين الدراسات الدينية والدراسات العلمية بشكل تام... حيث جرى صياغة كل سؤال وكل جواب وكل طريقة، وكل قانون، وكل واجب ليمثل: إما الدراسات الأولى أو الثانية بدون أي تداخل من الناحية العملية.

وكانت النتيجة الأولى لهذا الفصل أن حلَّ السقم في الدراسات الدينية والدراسات العلمية وانشقا إلى نصف علم معوّق ونصف دين معوق...

ونتيجة لهذا الانقسام فإن الطالب الذي يصبح عالماً بفقد بشكل تلقائي جزءاً كبيراً من الحياة، ويصبح مثل الراهب الذي يطلب إليه الدخول (إلى المعبد) ليقوم بنذور الزهد ونكران النفس لأن العلم التقليدي قد استبعد من تعريفه أجزاءً كثيرة من عالم الإنسان الحقيقي. وأهم ما استبعده العلم هو أن العلم لم تعد له علاقة بالقيم. فالعلم التقليدي أصبح يعرف بأنه متحرر من القيم وليس لديه ما يقوله عن غايات الحياة وأهدافها وعطائها ومبرراتها، وأصبحت المقولة العامة هي أن «العلم لا يخبرنا عن لماذا؟ وإنما يقتصر على كيف؟ وثمة مقولة أخرى هي: «العلم ليس أيدولوجية أو قواعد أخلاقية أو نظم قيم، وهو لا يستطيع مساعدتنا على الاختيار بين الخير والشر...

والتطبيق الذي يترتب على هذه المقولات هو أن العلم أداة فقط، وتكنولوجيا فقط يُستعملان من قبل الأخيار والأشرار على قدم المساواة. وحينما يتساءل الوجوديون لماذا لا يجب أن ننتحر؟ فإن العلم لا يستطيع إلا أن يهز كتفيه ويجيب: لم لا؟

لقد أصبح الوضع أسوأ مما كان عليه خلال عصر النهضة، لأنه في الوقت الحاضر أصبحت كل القيم والإنسانيات والفنون مدرجة في العالم غير العلمي. ويحاول العلم التقليدي اليوم أن يتحرر من العواطف ويصبح «بارداً» لأن التجرد والموضوعية والدقة والقانونية كلها ـ حسب زعم العلم الحديث ـ تعني أن العواطف هي ملوثات الفهم والتفكير.

والحصاد العام لهذا الانشقاق بين العلم وبين الدين والقيم والعواطف هو نزع القدسية عن العلم ونبذ الخبرات العلوية من ميدان المعرفة»[١].

وفي السنوات الأخيرة ازداد النقد لأزمة الفصل بين العلم والعلوم الدينية والفلسفية. ومن مشاهير المنتقدين ـ ميهالي كيكسيزنت ميهالي ـ و ـ كفن راثوند ـ اللذان كتبا يقولان:

«إن تجاهل الخبرات الدينية والفلسفية الماضية المتعلقة بسلامة الجنس البشري يعني أننا نجلب العمى لأنفسنا عمداً بدافع من كبريائنا الزائف. ففي ثقافتنا الماضية كان الأطفال ـ مثلاً ـ يحذرون من الانحراف الجنسي خاصة الشذوذ الجنسي ـ وكانت مثل هذه الأعمال تُدرج في قائمة السلوك الخاطىء المنافي للأخلاق. ولكن حدث في نصف القرن الأخير أن المعرفة العلمية قللت من قيمة القيم والقواعد الأخلاقية مما قاد إلى اعتبار الضبط الجنسي يقوم على فروض خرافية، فأدى هذا الاعتبار إلى تشجيع الثورة الجنسية واعتبار القيود الأخلاقية كبتاً لطاقة بشرية وسعادة من سعادات الإنسان. ولم تشأ العلوم الطبية والبيولوجية أن تجابه هذا الانفلات الجنسي لقلة معلوماتها آنذاك، ولئلاتتهم بالرجعية وإعاقة المتع البشرية فكانت النتيجة زيادة أشكال الأمراض الجنسية وظهور مرض «الإيدز»[٢].

ونحن نميل في العادة لاعتبار منهج المعرفة الحديث أكثر ثقة ومصداقية من سابقه، ولذلك يُظن أن المنهج العلمي أكثر تمثيلاً للحقيقة وله الحق أن يلغي مناهج المعرفة التي سبقته لأن أكثر حداثة من الدين والفلسفة. وهذا اعتقاد خاطىء لسببين اثنين: الأول، أن حداثة أي منهج معرفي لا تعني أنه أكثر صدقاً ولعله يكون أكثر سوءاً. والثاني هب إن المنهج الحديث كان دقيقاً وصحيحاً فإنه لا يلغي سابقه لأن الدين والفلسفة والعلم هي مناهج متكاملة ويفتح كل منها

---

(١) Abraham H. Maslow. *The Psychology of Science*, PP. 119 - 121.

(٢) Mihaly Csikszent mihaly and Kevin Rathunde, "The Psychology of Wisdom" in *Wisdom*, ed. by Robert J. Sternberg, P. 25.

نافذة على الخبرات الإنسانية»[١].

ولقد وصف ـ هكسلي ـ نماذج المجتمعات التي أفرزتها التربية الحديثة و «علوم الوسائل» المنفصلة عن «علوم الغايات» الإنسانية في القرن العشرين فقال:

«دول دكتاتورية فيها رؤساء بأيديهم كل القوة التنفيذية والسياسية ولديهم جيوش من المديرين ليضبطوا سلوك شعوب من الأرقاء الذين يحبون الاسترقاق الذي يحببه إليهم وزراء الإعلام ومحررو الصحف وأساتذة المدارس . . . ولكن محبة الاسترقاق لا يكتب لها الدوام والاستقرار إلا إذا حدث تغيير شخصي شامل في العقول والأجساد البشرية، ولإحداث مثل هذا التغيير يجب حدوث مثل هذه الاكتشافات والاختراعات: أولاً: ترويض مبكر في الطفولة ثم بعد الطفولة بمساعدة المخدرات. ثانياً ـ تطوير علم خاص بالفروق البشرية يساعد مدراء الحكومة على تعيين كل شخص في مكانه في السُلّم الاجتماعي والاقتصادي. ثالثاً، تطوير بديل للمخدرات والخمرة، بديل أقل ضرراً وأكثر متعة من تناول الجن والهيروين. رابعاً، (وهذا مشروع طويل المدى يحتاج إلى أجيال من ضبط الحكومات الدكتاتورية للحصول على نتائج ناجحة) وهو علم تحسين النسل لتطوير بشر ليس لديهم المناعة ضد السخافة مما يسهل مهمة المدراء والموجهين لهم . . .

وتطبيقاً لهذه المبادىء الأربعة يجري تشجيع الحرية الجنسية واللهو لأنه كلما نقصت الحرية السياسية والاقتصادية تزداد الحرية الجنسية وحرية اللهو وهو ما تلجأ إليه الحكومات التسلطية. يضاف إلى ذلك ـ حرية أحلام اليقظة ـ التي تقدمها أجهزة التلفزيون والراديو»[٢].

اما العالم الفيزيائي الشهير ـ جاكوب برونسكي ـ فقد سرد تجربته الشخصية في ميدان العلوم الطبيعية ـ علوم الوسائل ـ فذكر أنه أمضى سنوات في

---

(١) Ibid, P. 27.

(٢) Erick Fromm, *The Sane Society*, PP. 199 - 200 Aldous Huxley, Brave New World.

إجراء بحوث تستهدف تطوير القنابل الذرية البريطانية والأمريكية، وأنه من أجل هذا الغرض أرسل إلى اليابان في نهاية الحرب العالمية الثانية لدراسة الآثار المدمرة للقنبلة الذرية، وحينما رأى الخراب والقفر اللاانساني لكل من هيروشيما وناجازاكي اقتنع بأن تطوير الأسلحة الذرية يمكن أن يؤدي إلى إبادة الجنس البشري[1]. ولذلك صمم أن يتوقف عن الاشتراك في صنع أسلحة التدمير الجماعي، وأضاف أن لا يكون هناك إنسانية حقيقية إلا إذا اقترنت علوم الحكمة - أو علوم الوسائل - بعلوم الخير، وجرى النظر إليهما كوجهين لشخصية الإنسان التي لا يمكن تجزئتها[2].

وأخيراً يعلق - لويس مامفورد - على الحضارة الحديثة التي أفرزتها نظم التربية الحديثة فيقول:

«إن النقد المميت الذي يمكن أن يوجه للحضارة الحديثة، بالإضافة إلى الأزمات والكوارث التي أفرزتها، هي أنها غير إنسانية... فمثل هذه الحضارة تنتج في عاقبتها إنسان قطيع، غير قادر على الاختيار، غير جدير بالنشاطات الذاتية التلقائية. يشعر بالمسئولية. وأخيراً فهو مخلوق محكوم بانعكاسة الاشراطية (أي نموذج شهواته التي لا تتحقق). وهو محكوم بوكالات الإعلانات التجارية ومؤسسات البيع في التجارة الحديثة، محكوم بمكاتب الدعاية والتخطيط في الحكومات التسلطية. وأجمل وصف لهذا المخلوق: «إنه لا يثير مشكلات». ومثل هذا المجتمع يفرز فريقين من الناس: المقولِبون - بكسر اللام - والمقولَبون - بفتح اللام -، أو الفاعلون البرابرة والمفعول بهم السلبيون»[3].

---

(١) ترى كم هو البون الواسع بين التربية التي خرجت - برونسكي - وقومه وبين التربية التي خرجت خالد بن الوليد الذي قال: أمرنا أن نعلم أولادنا الرمي والقرآن». حيث - الرمي - هنا أحد ميادين الحكمة أو «علوم الوسائل» التي تضبط استعمالاتها «علوم الغايات» التي يوجه القرآن إليها وتمد الجهاد الإسلامي بأخلاقه وأهدافه النبيلة - الطبراني، المعجم الكبير، حـ ٤، ص ١٣٤، رقم ٣٨٣٧.

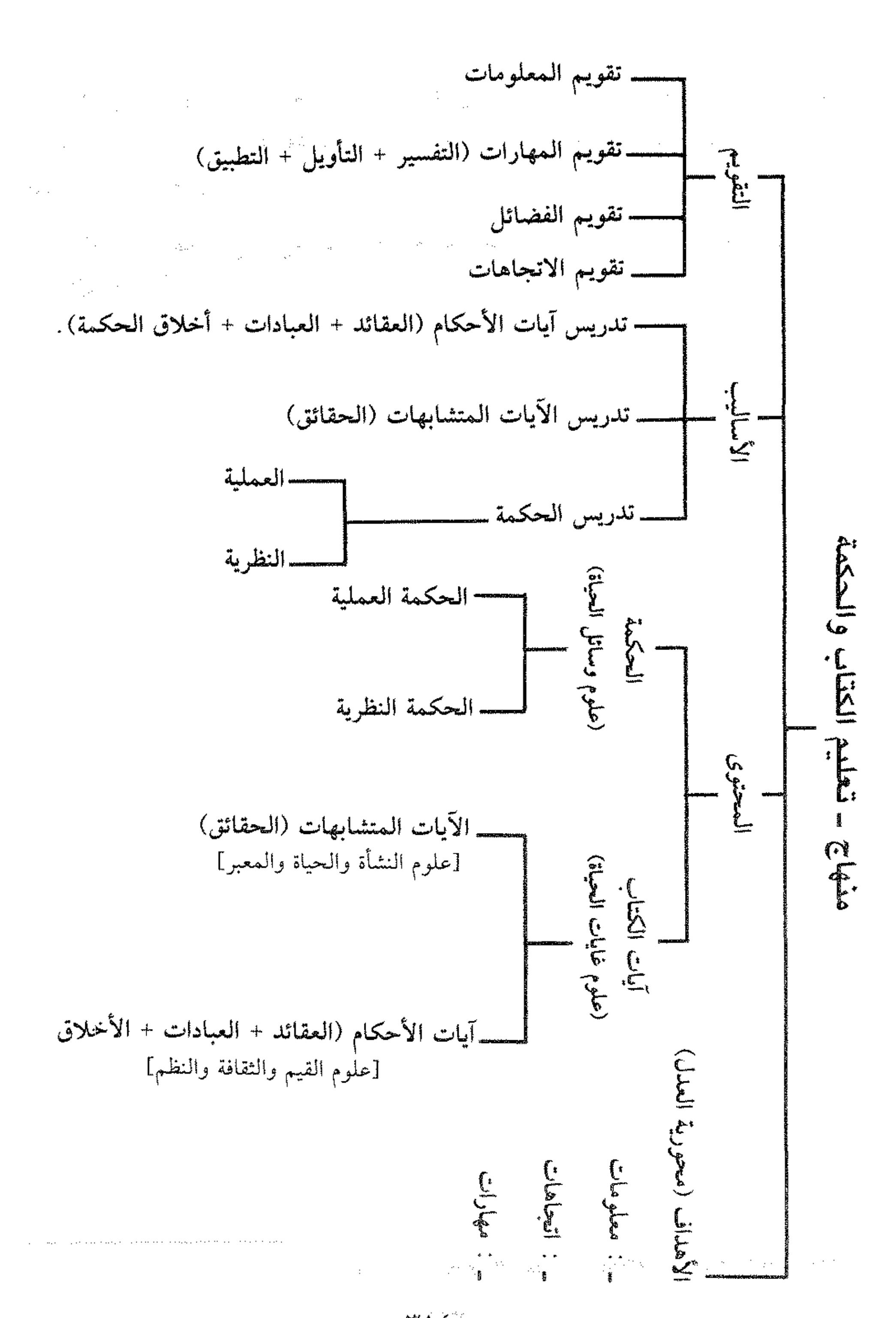
(٢) Jacob Bronowski, *A Sense of The Future*, PP. 196 - 198.

(٣) Lewis Mumford, *The Conduct of Life*, (New York: Harcourt, Brace and Co. 1951) P. 14.

ومن التعريفات الطريفة للإنسان التقني الذي تخرجه مناهج التربية الحديثة هو تعريف السير ريتشارد لفنجستون أحد أساتذة كلية كوربس كريستين في جامعة اكسفورد حيث قال:

«رجل يفهم كل شيء من وظيفته ما عدا مقاصدها النهائية وموضعها في نظام الكون»[1].

(١) Abraham H. Maslow, *Motivation and Personality,* P. 18.


منهاج - تعليم الكتاب والحكمة
التقويم
تقويم المعلومات
تقويم المهارات (التفسير + التأويل + التطبيق)
تقويم الفضائل
تقويم الاتجاهات
الأساليب
تدريس آيات الأحكام (العقائد + العبادات + أخلاق الحكمة).
تدريس الآيات المتشابهات (الحقائق)
تدريس الحكمة
العملية
النظرية
المحتوى
الحكمة
(علوم وسائل الحياة)
الحكمة العملية
الحكمة النظرية
آيات الكتاب
(علوم غايات الحياة)
الآيات المتشابهات (الحقائق)
[علوم النشأة والحياة والمعبر]
آيات الأحكام (العقائد + العبادات + الأخلاق
[علوم القيم والثقافة والنظم]
الأهداف (محورية العدل)
: معلومات
: اتجاهات
: مهارات

الباب الثالث

العلماء والمربون العاملون في مناهج التربية الإسلامية

يتطابق تصنيف العلماء والمربين العاملين في مناهج التربية الإسلامية مع تصنيف هذه المناهج. وانطلاقاً من هذا التطابق ينقسم هؤلاء العلماء إلى ثلاثة أقسام رئيسة هي: «الآياتيون» الذين يعملون في منهاج تلاوة الآيات و «مربو التزكية» الذين يعملون في منهاج التزكية. و «مربو الكتاب والحكمة» الذين يعملون في منهاج تعليم الكتاب والحكمة.

ولكل قسم من القسمين الأخيرين طبقات: أعلاها هم العلماء المنظّرون أو المجتهدون الذين يقومون بدور «مُولّد» الأفكار. والطبقة الثانية هم «المحوّلون» الذين يقومون بتحويل الأفكار إلى تخصصات. وطبقة ثالثة هم «المنفذون» الذين يحوّلون التخصصات العلمية إلى تطبيقات عملية. وطبقة رابعة هم «العاملون» الذين يحوّلون التطبيقات العملية إلى ممارسات حسية في ميادين الحياة المختلفة.

ويتكامل فرقاء الأقسام الثلاثة لتكون محصلة تكاملهم ـ كامل العملية المعرفية ـ التربوية في ميدان التربية الإسلامية. وكل خلل يصيب هذا التكامل يلحق الضرر بالأقسام الثلاثة كلها ويعطل فاعليتها ويجلب الجمود والفساد إلى عملها.

أما عن التفاصيل المتعلقة بأقسام المربين المشار إليهم كما يلي:

الفصل الثامن

الآياتيون

أولاً ـ من هم الآياتيون

الأياتيون ـ ومفردها آياتي ـ مصطلح نشتقه من «منهاج تلاوة الآيات» الذي مر استعراضه. والتفكر هو الصفة المميزة لـ «الآياتي». أي هو دائم الحضور بالعقل والحواس مع ما يسميه القرآن ـ عالم الغيب وعالم الشهادة». والغيب عند الآياتي عالم موجود ولكنه غائب عن الحواس(١). ومهمة الآياتي أن يرابط عند الثغور الفاصلة بين عالم الشهادة وعالم الغيب ثم يضع الخطط والخرائط المعرفية لتمكين الباحثين والعلماء من عبور عالم المعرفة المغيبة وتحويل قسم منه إلى عالم المعرفة المشهودة، تماماً كما يرابط المجاهد العسكري المسلم عند ثغور دار الإسلام ويعمل على العبور إلى دار الكفر لإضافة أراض جديدة وجماعات جديدة إلى دين الإسلام وثقافته.

ويرسم القرآن الكريم الخطوط الرئيسة لشخصية الآياتي في أكثر من سورة، من ذلك قوله تعالى:

﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿١٩٠﴾ ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَٰطِلًا سُبْحَٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ ﴿١٩١﴾﴾ [آل عمران: ١٩٠ ـ ١٩١].

---

(١) الرازي، التفسير الكبير (سورة البقرة ـ ٣) حـ ٢، ص ٢٧.

ولقد روي عن عائشة رضي الله عنها أنها قالت: لما نزلت هذه الآية على النبي ﷺ قال لي: يا عائشة! هل لك أن تأذني لي هذه الليلة في عبادة ربي؟ ثم قام إلى قربة ماء فتوضأ، ثم قام يصلي، فقرأ من القرآن وجعل يبكي، ثم رفع يديه فجعل يبكي. فأتاه بلال يؤذنه بصلاة الغداة فرآه يبكي. فقال له: أتبكي وقد غفر الله لك ما تقدم من ذنبك وما تأخر! فقال: يا بلال أفلا أكون عبداً شكوراً! ثم قال: ما لي لا أبكي وقد أنزل الله علي في هذه الليلة: ﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿١٩٠﴾ ﴾. ثم قال: ويل لمن قرأها ولم يتفكر فيها. وروي: ويل لمن لاكها بين فكيه ولم يتأمل فيها.

وعن علي بن أبي طالب رضي الله عنه أن النبي ﷺ كان إذا قام الليل يتسوك ثم ينظر إلى السماء ويقول: «**إن في خلق السموات والأرض... الخ**»[1].

واستمر التفكر سمة مميزة لفقهاء الصحابة والتابعين الذين حضوا عليه وفضلوه على قيام الليل والعبادة. فقد سئلت أم الدرداء: ما كان أفضل عمل أبي الدرداء؟ التفكر والاعتبار. ومن أقوال أبي الدرداء هذا: تفكر ساعة خير من قيام ليلة[2].

والتفكر الذي يحض عليه القرآن ويجعله من سمات «الآياتيين» سلوك محدد الأهداف، محدد الموضوعات. وهو يقابل ما يسمى «الديالكتيك» أو ـ الحوار الجدلي ـ المستمر مع الوجود. أما أهدافه فهي تحقيق «اليقين» وشهود الحقيقة وشهود إحكام الصنع في مخلوقات الله الكونية والنفسية والاجتماعية، وبسبب روعة هذا الشهود كان دعاء الآياتي الملتهب. ربنا ما خلقت هذا باطلاً سبحانك فقنا عذاب النار. أي سبحانك لم تخلق هذا الخلق عبثاً وهزلاً، بل

(١) الرازي، **التفسير**، (آل عمران ـ ١٩٠)، حـ ٩، ص ١٣٣ ـ ١٣٤.
القرطبي، **التفسير**، (آل عمران ـ ١٩٠)، حـ ٤، ص ١٩٦ ـ ١٩٧.
(٢) أبو نعيم الأصفهاني، **حلية الأولياء**، حـ ١، ص ٢٠٨ ـ ٢٠٩.

خلقته دليلاً على قدرتك وحكمتك، فقنا عذاب الجهل بهذه القدرة، ومضاعفات هذا الجهل في خلل العبادة والسلوك[1]. أما موضوعات هذا التفكر فهي آيات الله في الكتاب وآياته في الآفاق والأنفس، وإليها كانت الإشارة عند أمثال قوله تعالى: ﴿كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ ٱلْأَيَٰتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٢٤﴾﴾ [يونس: ٢٤]. كذلك تتضمن موضوعات التفكر دراسة مجرى التاريخ واكتشاف سننه وقوانينه بقصد التحقق مما توجه إليه آيات الكتاب وهو أن الإيمان بالله وطاعته ثمرتهما الإنسجام مع هذه السنن والقوانين الأزلية، وفلاح الإنسان في الحياة والمصير، وإن الكفر يؤدي إلى الاصطدام بهذا السنن والقوانين وينتهي بالإنسان إلى الخسران في الدنيا والآخرة.

لذلك لا يقف الآياتي عند النظر في العوامل التي تؤدي إلى قيام الحضارات أو عوامل قوة الأمم أو تطوير التكنولوجيا المتقدمة فحسب وإنما يتعداها إلى غاياتها النهائية خلال مراحل الحياة والمصير. فالآياتي يؤمن أن الوقوف عند تقدم الحضارات وقوة الأمم فلسفة تستمد مفهومها من تصورات جزئية محدودة بحدود مرحلة الحياة مبتورة عن مراحل النشأة والمصير، وهي إفرازات تصورات صنمية قائمة على حاجات نفسية مرضيّة. لذلك تتطور العلوم التي تبرز في ظل تفكر الآياتي في هذا الاتجاه: اتجاه بلورة الآيات ـ أي الشواهد والبراهين ـ الداعمة للمبدأ الإسلامي القائل إن التاريخ والاجتماع الإنساني يتطوران بتوجيه سنن الله وقوانينه العاملة على رقي الإنسان وانتصار الحق على الباطل والخير على الشر. واعتماد مثل هذا المبدأ يمد ـ الآياتي ـ الباحث في آيات الأنفس بالبصائر التي تكشف له عن المنهج الذي يستعمله في زحمة الوقائع التاريخية وخليط التيارات الاجتماعية التي يختلط فيها الصواب والخطأ، والخير والشر، والفضيلة والرذيلة، والمثالية والمادية، وجميع أشكال الصراع القائم في عالم القيم وتطبيقاتها الحياتية خلال مسيرة الإنسان عبر المستقبل للكشف عن حكمة النشأة والحياة والمصير.

---

(١) القرطبي، التفسير، حـ ٤، ص ٢٠١.

وهذا التفكر يحرر الآياتي الذي يمارسه من قيود المفاهيم السائدة حوله ويجعله في مراجعة دائمة لها، وفي حملات فكرية متتابعة عبر مسالك مخفية وصعبة إلى مواقع فكرية خفية لم تكتشفها العقول بعد، حيث يجد نفسه بين أفكار جديدة غير مألوفة وأمام معجزات وبراهين إيمانية جديدة تجعله يهتف عالياً: ﴿رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ ﴿١٩١﴾﴾ [آل عمران: ١٩١]. فالآياتي هو خليفة النبي ﷺ في تقديم معجزات الرسالة وبراهينها، مع فارق هو أن النبي شهد فصول الحياة والمصير وقدم معجزاته وبراهينه من خلال التلقي المباشر عن الله سبحانه وتعالى، أما الآياتي فيشهد معجزات عصره فقط من خلال النظر ـ بعقله وحواسه ـ في الآفاق والأنفس في ضوء آيات الكتاب.

ثانياً ـ منهجية الآياتي

الأساس الذي تقوم عليه ـ منهجية الآياتي ـ هو اعتبار التفكر أحد مظاهر الحاجات العقلية للإنسان. والحاجات العقلية نوعان: نوع هادىء مطمئن يحدث في ظروف صحية سليمة ويكون باعثه حب الاستطلاع والشجاعة والمحبة والرغبة في التعرف على حقائق النشأة والحياة والمصير. ونوع مضطرب مبعثه القلق أو الخوف، وهو يحدث لتسكين الخوف الناتج عن المجهول. وكلا النوعين من التفكر يحدثان في حياة الإنسان من خلال الحاجة للفهم والمعرفة، والحاجة للدين والقيم. والحاجة للعلم بالكونيات، والحاجة لتكوين نظام معرفي ينتظم جميع هذه التفاصيل وأمثالها. ويتفرع عن هذه الحاجات مستوى آخر من الحاجات كالحاجة للتنظيم والبناء، والحاجة للتنظير، والحاجة لتبسيط خليط الحقائق المضطرب المعقد.

وفي أغلب الحالات يكون التفكر المنبعث عن الخوف أو القلق متعلقاً بأمور شخصية. ويدور حول حقيقة واحدة أو مجموعة واحدة من الحقائق، بينما يكون التفكر المنبعث عن حب الاستطلاع والرغبة في التعرف على حقائق الكون متعلقاً بالعالم كله ويدور حول الحقائق المكونة للعالم خلال مسيرة النشأة

والحياة والمصير. وحين يسود هذا النوع من التفكر المتحرر من الخوف فإن العلم الناتج عنه يؤدي إلى نمو إنساني أكثر وتقدم أرقى نحو تحقيق الذات الإنسانية. ويكون أغنى إنسانية وأكثر تعبيراً عن الحقيقة، وبعيداً عن الأنانية. بينما التفكر المرتبط بالقلق أو الخوف ينطفىء عند زوال كل من القلق والخوف(١).

وتفكر الآياتي هو من النوع المتحرر من الخوف، المحب للاستطلاع، الراغب في معرفة أسرار خلق السموات والأرض وما فيهما، بسبب توجيهات آيات الكتاب وتشجيعها وترغيبها. ولذلك فالآياتي إنسان مطمئن النفس، مؤمن بربه، واثق بمساره المعرفي، يتعامل مع قضايا الكون لاكتشاف أسرارها وسننها، ويتصدى للمشكلات لحل مغاليقها، ولتحقيق النمو والسير نحو الكمال الإنساني.

أما العلماء الذين يعملون في بيئة مقفرة من الإيمان بالله، والذين يغلب عليهم الخوف من المجهول، والخوف من الفقر والأذى والمهانة، فإن علمهم يكون ضيق الأفق ويكون أقل اسهاماً في الحضارة والتطور، وأقل أصالة وإبداعاً، وأقل اسهاماً في تحقيق النمو الإنساني وبلورة الذات الإنسانية.

والآياتي إنسان يغلب عليه الحماس لجلاء الحقيقة وتمكينها في حياة الإنسان، ويكون علمه راسخ الأصول، واسع الآفاق، ويسهم في تطوير الحضارة والمجتمعات وفي تحقيق الذات الإنسانية وترقيها وسيرها نحو الكمال. وهذا النوع من ـ المفكرين ـ هم مادة الحكماء الذين يجب أن تركز التربية الإسلامية على إخراجهم في ـ منهاج تلاوة الآيات ـ، وهذا النوع هم ـ أيضاً ـ خميرة النهضات الذين يجب أن تركز نظم التربية الإسلامية على إعدادهم لتكون منهم الطليعة التي توجه سفينة الأمة وتقود ميادين النشاط المختلفة. وغالباً ما يخرج هذا النوع من صفوف الأذكياء أصحاب القدرات العقلية العليا، وأصحاب

---

(١) Abraham H. Maslow, *The Psychology of Science*, PP. 20 - 21.

النفوس المزكاة من أمراض الأنانية والعصبيات القبلية والعرقية، وإليهم كانت الإشارات القرآنية المتكررة بـ«أولي الألباب» الذين خصهم الوحي بالذكر والتذكير.

والآياتي يقترب من الكون بنية احتضانه والانسجام مع سننه وقوانينه أكثر من الرغبة في السيطرة عليه، وهو يهدف إلى التعلم منه أكثر من استخدامه، وهو يعتبر الكون أكبر مما تدركه حواسه. والذي يجعل الآياتي يتصف بهذه الصفات هو استرشاده بـ«بصائر» آيات الكتاب الذي هو الوعي الكامل للكون ولمسيرة النشأة والحياة والمصير.

وهذه الصفات التي نقترحها للآياتي الذي نتطلع لإخراجه هي ما يفتقر إليه علماء العلم الحديث الذين شبههم هيوستن سميث بالطفل الذي ينفخ فقاعات ويطيرها للتلذذ برؤيتها وهي محمولة على الهواء وتعكس ضوء الشمس وتطير ما بين السماء والأرض. ويضيف ـ سميث ـ أن ما يعرفه هؤلاء العلماء عن عالمنا وأرضنا وعن الشمس والقمر والنجوم هو شبيه بواحدة من هذه الفقاعات التي يطيرها الطفل المذكور. والذين يعيشون داخل هذه الفقاعة يرون الأرض بطرق مختلفة: فأصحاب البصر الأعمى ينكرون وجود شيء وراء جدار هذه الفقاعة. وأصحاب البصر الضعيف أو غير المدربين على النظر يظنون وجودها ويؤمنون بما يخبر به الذين يرون بشكل أقوى. وآخرون سوف يدركون، وهم داخل الفقاعة، ما هو خارجها ويستيقون أن كل شيء داخلها هو انعكاس لما هو خارجها وليس له وجود حقيقي. وفريق رابع، ببصيرتهم المعجزة، وشفافيتهم الحقيقية يدركون الغشاء الرقيق الذي يبدو كثيفاً ويتخطون الإيماء إلى رؤية ما يجب رؤيته[1].

ويضيف ـ هيوستن سميث ـ أن فلاسفة الحضارة الحديثة وعلماءها يفهمون شيئاً عن أعمال الدماغ، ومثله عن عمل العقل من خلال علم النفس. ولكن

---

(١) Huston Smith, "Beyond The Modern Western Mind Set" in *Toward The Recovery of Wholeness,* PP. 72 - 73.

حينما يأتي إلى غرس الدوافع والمعنى في العقل، فإن العقل الغربي يقف عاجزاً عن ذلك ويتهم من يزعم ذلك بالدجل والشعوذة. ولذلك يعاني الغرب من «الخواء الروحي» وهو في تقدمة التكنولوجي يعاني من الضعف الاجتماعي وينحدر إلى الوهن، وليس له مسار محدد في تطوره ونمائه. وهذا يعني أن هناك ضعفاً خطيراً في الأصول التي قامت عليها المجتمعات الغربية الحديثة. ويشرح ـ هيوستن سميث ـ هذا الضعف فيقول:

وأبرز مظاهر هذا الضعف أن ـ العقل الغربي الحديث ـ يمارس استقلالاً ذاتياً ولا يعترف بقوى علوية أقوى منه. وهو يفترض أن هذه القوى ـ إن وجدت ـ فسوف تقوم بدور ظالم، ولذلك فإن غيابها يعني التحرر من هذا الظلم. ولا يبدو، حسب التصور الغربي، أن هذه القوى ربما تعمل على زيادة قوة الإنسان ـ كما في الدين الذي عرضه القرآن باسم الإسلام ـ والإسلام يعني الخضوع. ولكن رغم هذا الخضوع لقوة عليا ـ هي قوة الله ـ فإن دخول الإسلام في التاريخ شاهد أكبر انتصار وتوسيع عرفهما العالم. وحين تذكر هذه الحقيقة فإنها تقدح فينا بشكل تلقائي الخوف من التعصب. وهذه حالة دفاعية تعكس ـ حيرتنا ـ أمام إمكانية التصور بأن يكون هناك ما هو أحسن مما نحن فيه، وأنه يمكن أن يمدنا بالخير والقوة سواء إذا ما فتحنا أنفسنا لتقبله»[١].

ثالثاً ـ وظيفة الآياتي

وخلال المرابطة في ثغور المعرفة، ينظر الآياتي في سفرين اثنين: الأول، آيات الكتاب. والثاني: آيات الآفاق والأنفس بغية تحقيق الأهداف التالية:

١ ـ التعرف على مظاهر «الخلق الجديد»[٢] في العصر الذي تتأهب الأجيال الجديدة لعبوره.

---

(١) *Ibid*, PP. 66 - 68.

(٢) الخلق الجديد اصطلاح يستعمل في البحث ليقابل ما تسميه التربية الحديثة ـ التطور ـ.

٢ ـ بلورة التطبيقات الجديدة للقيم التي توجه إليها آيات الكتاب. أي بلورة «علوم غايات» العصر الجديد.

٣ ـ الإرشاد إلى «علوم الوسائل» ـ أي النظم والأدوات والقوانين والمؤسسات ـ التي تساعد على استخراج «نعم الله» اللازمة لتلبية الحاجات الجديدة وحل المشكلات الجديدة ومجابهة التحديات الجديدة التي يفرزها العصر الجديد.

٤ ـ النظر في ما تم إنجازه من المعرفة وثمارها في آيات الآفاق والأنفس ـ أو العلوم الطبيعية والعلوم الإجتماعية ـ ثم تصنيف ثمار هذه المعرفة في ضوء آيات الكتاب إلى «معجزات وبراهين» تجدد اليقين في نفوس أبناء العصر بأهمية الاستجابة للغايات والقيم التي توجه إليها آيات الكتاب. والواقع أن «المعجزات» المشار إليها هي موجودة قائمة في ظواهر الكون والاجتماع البشري ولكن غالب الناس لا يرونها ويحتاجون إلى من يفتح أبصارهم عليها وإلى هذا السلوك يشير قوله تعالى: ﴿وَكَأَيِّن مِّنْ ءَايَةٍ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ يَمُرُّونَ عَلَيْهَا وَهُمْ عَنْهَا مُعْرِضُونَ ﴿١٠٥﴾﴾ [يوسف: ١٠٥]. والآياتي هو الذي يفتح أبصار الجيل على هذه الآيات ويوقظ مشاعرهم لها ويملأ نفوسهم بروعتها ووضوح اليقين فيها. والذي يمكّن الآياتي من القيام بهذا الدور هو رسوخه وإحاطته بـ«الآيتين» المتقابلتين في كل من «الكتاب» و«الآفاق والأنفس». وبدون هذا الرسوخ وهذه الإحاطة فسوف يمر الآياتي نفسه على «آية» الآفاق أو الأنفس وهو معرض أعمى عن المعجزة أو البرهان فيها. وسوق يقرأ الناس مكتشفات العلم دون أن يروا في أي فيها معنى قوله تعالى: ﴿وَإِنَّهُۥ لَلْحَقُّ مِن رَّبِّكَ﴾. ولعل موقف المخترع الغربي والفيلسوف الغربي والجماهير الغربية يقدم لنا أوضح مثال لذلك. فهم يكتشفون الحقيقة الكونية أو الاجتماعية ويفلسفونها دون أن يروا في أي منهما المعجزة أو البرهان الإلهي، وبالتالي لا يستخدمون ثمار العلم للوصول إلى غايات بيئية نافعة، وإنما يلجأون إلى تيه الفروض الظنية وصحاريها المحيرة. ولو أن نيوتن ـ مثلاً ـ حين اكتشف الجاذبية كان يحيط بمعان قوله تعالى: ﴿ٱللَّهُ ٱلَّذِى رَفَعَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا﴾

[الرعد: ٢] لأفرز اكتشافه هذا إعجازاً يربط بين «الجاذبية» وبين «العمد غير المرئية» ولمنح هذا الإعجاز جماهير الغرب «يقينا» يجعلهم يقبلون على توجيهات آيات الكتاب الذي وجهت «بصائره» إلى شهود «المعجزة اليقينية» الجديدة، ولاستجابوا لشبكة العلاقات الإجتماعية التي توجه إليها «آيات» هذا الكتاب فأحلوا حلالها وحرموا حرامها.

والنظر في «آيات الكتاب» و «آيات الآفاق والأنفس» ثم استخلاص المعجزات والبراهين وظيفة مستمرة يقوم بها ـ الآياتي ـ في كل زمان ومكان دون أن يعتمد جيل ما على معجزات وبراهين الجيل الذي سبقه. ويزيد في استمرارية هذه الوظيفة وتجدد المعجزات والبراهين التي تكشف، أن الحقائق الإلهية مستمرة باستمرار تجدد الخلق، وأنها مطلقة لا حد لها ولا نهاية، وأنها مهما استمرت الحياة على الأرض ومهما نشط البحث العلمي والكشوف العلمية فلن يؤثر ذلك في وفرة هذه الحقائق وتدفقها وغزارتها. ويضرب القرآن مثلاً للنسبة القائمة بين ما يكشف عنه البحث العلمي من معارف وبين مخزون العلم والحقائق الإلهية عند أمثال قوله تعالى: ﴿قُل لَّوْ كَانَ ٱلْبَحْرُ مِدَادًا لِّكَلِمَٰتِ رَبِّى لَنَفِدَ ٱلْبَحْرُ قَبْلَ أَن تَنفَدَ كَلِمَٰتُ رَبِّى وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِۦ مَدَدًا ﴿١٠٩﴾﴾ [الكهف: ١٠٩] ومثله قوله تعالى: ﴿وَلَوْ أَنَّمَا فِى ٱلْأَرْضِ مِن شَجَرَةٍ أَقْلَٰمٌ وَٱلْبَحْرُ يَمُدُّهُۥ مِنۢ بَعْدِهِۦ سَبْعَةُ أَبْحُرٍ مَّا نَفِدَتْ كَلِمَٰتُ ٱللَّهِ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴿٢٧﴾﴾ [لقمان: ٢٧].

والتعايش مع هذا الحقيقة يتطلب من ـ الآياتي ـ الذي ننشده أن يكون دائم التجدد، وأن يعي أن كل لحظة من لحظات التاريخ تحتوي على ثلاثة أجيال من الإنسانية: جيل الناشئين، وجيل البالغين، وجيل المسنين. وهذا يعني أن كل لحظة زمنية تتضمن ثلاث حقائق تاريخية وثلاثة أزمان. والناس العاديون يتوزعون على الأزمان الثلاثة فهم معاصرون لبعض ولكن غير متماثلين تاريخياً أو عمراً، وفي ذلك فائدة كبيرة إذ لو تماثلوا تاريخاً وثقافة لوقف التاريخ

وجمدت الحياة[١].

كذلك يوجد في كل لحظة ثلاثة أطوار: طور النشأة، وطور الحياة، وطور المصير. ويوجد في كل لحظة ثلاثة عصور: عصر الماضي، وعصر الحاضر، وعصر المستقبل. والآياتي يعيش هذه الأطوار الثلاثة والعصور الثلاثة والأجيال الثلاثة ويرشد كل جيل إلى استشراف «غايات» المرحلة و «وسائل» تحقيقها بسلام. وفي جيمع هذه الأنشطة التي يمارسها ـ الآياتي» لا يطور مادة دراسية معينة كما يطور المربون الآخرون وإنما يساعدهم جميعاً على تطوير «المادة الدراسية» في جميع الاختصاصات من خلال إرشادهم إلى شق طريقهم في المحيط الكوني وتحديد «غايات» السير على هذا الطريق وتطوير «الوسائل» التي تساعد على استقامة السير عليه.

وقيام الآياتي بهذه الوظيفة يجعل النشاطات التربوية والعلمية تتصف بصفتين رئيستين: الأولى، تكتسب التأثيرات النفسية والعقلية للآيات القرآنية قابلية التجدد، ويمنع تحول الطاعات والممارسات التي توجه إليها إلى تقاليد تراثية يرثها الأبناء عن الآباء ويمارسونها بعامل الألفة دونما فقه أو تفكر، وهذا ما ندد به القرآن عند قوله تعالى: ﴿ فَخَلَفَ مِنۢ بَعۡدِهِمۡ خَلۡفٞ وَرِثُواْ ٱلۡكِتَٰبَ يَأۡخُذُونَ عَرَضَ هَٰذَا ٱلۡأَدۡنَىٰ وَيَقُولُونَ سَيُغۡفَرُ لَنَا وَإِن يَأۡتِهِمۡ عَرَضٞ مِّثۡلُهُۥ يَأۡخُذُوهُۚ ﴾ [الأعراف: ١٦٩]. والصفة الثانية، أن الآياتيين سوف يتواجدون في كل ميدان من ميادين التربية والعلم والثقافة والنشاط. فهم في ميدان علم النبات ـ مثلاً ـ يكتشفون الأبداع والجمال الذي شاهده المختصون في أسرار الشجرة ووظائفها. ومثله في عالم الأنسجة وعالم الطب وفي جميع ميادين العلم والمعرفة حيث يجد الآياتيون دقة صنع الله وروعة تركيب المخلوقات ووظائفها. وإذا سارت التربية وسار العلم هذا المسار فسوف يشيع الآياتيون البراهين والأدلة الإيمانية في علوم الدين، وخبرات التاريخ

(١) Jose Ortega Gasset, *What is Philosophy*, PP. 33 - 34.

والأدب، والفيزياء، والكيمياء، والطب، والجيلوجيا والنبات، والجغرافيا، وعلم الآثار، وبذلك يصبح الدين الإسلامي: دين العبادة، وأدب الأدباء، وفن الفنانين، وسياسة السياسين، وعلم العلماء، وجندية العسكريين، وعلاقة الرجل بالمرأة، وعادات الشعب، وثقافة المثقفين، ونشاطات الإعلاميين إلى غير ذلك من ميادين المعرفة والسلوك والأنشطة الحياتية المختلفة.

ولتبيان أهمية ـ وظيفة الآياتي ـ المنشودة لا بد من النظر في منهجية العلم الحديث الذي بدأ مساره وما زال محروماً من «آيات الكتاب» الصحيح. لقد بدأ هذا العلم بمقدمات معرفية فرضية تمحورت حول الاهتمام بالوجود المادي وحده. أما غير المادي فقد اتخذ العلماء منه موقفين: إما إنكاره وإما إهماله طالما لا يمكن إدخاله مختبر التجارب المحسوسة. ومضى العلم في مسيرته حتى تفجير الذرة وبلوغ النظرية النسبية وتحول المادة إلى طاقة ـ أي تحول الوجود المادي إلى وجود غير مادي ـ هنا وقف العلم والعلماء وما زالوا يقفون مشدوهين محتارين. فلقد ظلوا واثقين بفرضياتهم المادية طالما ظلوا يبحثون في ـ ظاهر الحياة الدنيا ـ فلما بلغوا نهاية الظاهر المحسوس ـ لما يعلموا شيئاً، وانطبق عليهم قوله تعالى: ﴿ يَعْلَمُونَ ظَٰهِرًا مِّنَ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا وَهُمْ عَنِ ٱلْءَاخِرَةِ هُمْ غَٰفِلُونَ ۝٧ ﴾ [الروم: ٧].

واليوم يعقد العلماء الفيزيائيون والطبيعيون المؤتمرات والندوات ليتحدثوا عن ثغور العلم وما وراءها من ـ الكون المغيب ـ و ـ لاهوت الفيزياء ـ و ـ الفيزياء الغيبية ـ[١] و«مواجهة الغيب الذي لا يمكن معرفته» و «ما وراء المحدود»[٢]. ومثلهم علماء التشريح الذين صاروا يتحدثون عن «النفس وجسدها» و «النفس ومخها»، وأن الجسد والمخ مملوكان من قبل وجود نفسي غير مادي، يقوم باسترجاع الماضي وتخطيط المستقبل وبرمجته وتنفيذ كل ذلك

(١) Richard Morris, *The Edge of Science,* (New York: Prentice - Hall Press, 1990).
(٢) Paul Davis, *The Edge of Infinity,* (New York: Touchstone Book, 1982).

من خلال الجسد(١). وأمام هذه الميادين المعرفية الغيبية يتواصى المختصون ـ المؤتمرون بضرورة البحث عن منهج جديد للبحث العلمي، ويطرحون آراءً تتحدث عن «البصيرة» و«الكون الحي» وكل ما يوصي به «الوحي» القرآني. ولكنهم ما زالوا مترددين من الاقترات من منهج «الآياتي» الذي نستخلصه من توجيهات القرآن اللهم إلا ما كان من أمثال ـ هيوستن سميث ـ الذي تساءل بصراحة عما يمكن أن يقدمه الإسلام وتحسر لعدم قابلية العقل الغربي أن يستفيد منه كما ذكرنا ذلك في صفحات سابقة.

ولقد برر ـ هيوستن سميث ـ حسرته بالقول أن «البصيرة» التي ينشدها لولوج عالم اللا محدود الذي يقف على ثغوره لا توجد في منهجية نيوتن ولا انشتاين لأن بصائرهم هي بصائر «كمية» ميدانها عالم المادة ويعبر عنها بـ«الوزن» و«الرقم». ولكن البصيرة الجديدة المنشودة هي بصيرة «نوعية»، ويعبر عنها بـ الكلمة» و«الفكرة». وهذه من اختصاص الوحي والرسالة. أو هي مضمون «آيات الكتاب» بينما بصيرة الكم والوزن والرقم هي من اختصاص العقل(٢).

ومن قبل ـ هيوستن سميث ـ أطلق الفيلسوف الأسباني ـ جوسيه أورتيجا ـ تحذيره حين ذكر أن القرن الماضي الـ (١٩) حاول أن يقيد العقل وأن يمسك به في الحدود التي تقررها ـ الدقة العلمية ـ. وسمى هذا العدوان المتنكر للقضايا الكبرى ـ مذهب اللاأدري agnosticism. ولقد فند ـ أوريتجا ـ هذه المسلمة بالقول إنها مسلّمة لا مبرر لها ولا معقولة، لأن عدم قدرة العلم التجريبي على الإجابة عن الأسئلة الرئيسية بطريقته ليست سبباً لأن يتصرف العلم تصرف الثعلب إزاء العنب الذي لم يستطيع الوصول إليه، فيدعو هذه القضايا الكبرى بـ«الأساطير» ويدعونا إلى هجرانها. ثم أضاف كيف نستطيع العيش صماً بكماً إزاء الأسئلة المصيرية النهائية؟ ومن أين نشأ العالم وإلى أين هو ماضٍ؟ ما هي

(١) Sir John C. Eccles " The Self - Conscious Mind and The Meaning and The Mystry of Personal Existence" in *Toward The Recovery of Wholeness*, PP. 31 - 35.

(٢) Huston Smith, OP. Cit, PP. 72 - 73.

القوة الفاعلة في الوجود؟ ما المعنى الرئيسي في الحياة؟ لقد حصرنا العلم التجريبي في موضوعات ثانوية أولية تعيقنا عن التنفس، ونحن بحاجة إلى معطيات لها مقدمات وخلفيات كاملة، وليس الاقتصار على قطاع جزئي مبتور...

ويضيف ـ اورتيجا ـ أن لا مهرب لنا منه الأسئلة الكبرى الكلية. وسواء رغبنا بها أم لا فهي تعيش فينا بشكل أو بآخر. صحيح أن ـ الحقيقة العلمية ـ دقيقة ولكنها ناقصة ومتعلقة بالحياة الحاضرة ولا تعالج المصير، وهي بحكم الحاجة متضمنة في نوع آخر من الحقيقة الكاملة والنهائية(١).

رابعاً ـ مقارنة بين الآياتي والفيلسوف

يتشابه الآياتي والفيلسوف في أمور ويختلفان في أمور أخرى. فهما يتشابهان في العمل في ميدان واحد هو ميدان ـ الخارطة المعرفية ـ ولكنهما يختلفان في المنهاج والأدوات والغايات. إذ أن جميع المناقشات الفلسفية تتعامل أساساً مع ثلاثة أسئلة كبرى دون مقدمات يقينية. وهذه الأسئلة هي:

السؤال الأول: ـ ما هو الحقيقي؟ Ontology.

والسؤال الثاني: ـ ما هو الصحيح؟ Epistemology.

والسؤال الثالث: ـ ما هو الخير؟ Axiology.

ويتفرع عن السؤال الأخير سؤالان: الأول، ما هي الأخلاق Ethics والثاني: ما هو الجمال asthetic(٢).

أما ـ الآياتي ـ فهو يتعامل مع ثلاثة أسئلة تستند إلى مقدمات يقينية هي مضامين ـ الخبر الصادق ـ الذي جاء به الوحي. وهذه الأسئلة هي:

السؤال الأول: ما هي «غايات» الحق والخير اللذين يوجه إليهما الوحي؟

---

(١) Jose Ortega Gasset, *What is Philosophy*, PP. 66 - 67.

(٢) Morris & Pai, *Philosophy and The American School*, P. 20.

والسؤال الثاني: ما هي المعجزات والبراهين الكامنة في الآفاق والأنفس والدالة على صدق الحق والخير اللذين يرشد إليهما الوحي؟

والسؤال الثالث: ما هي «وسائل» التعرف على معجزات وشواهد الحق والخير اللذين يرشد إليهما الوحي؟

فالآياتي رائد معرفة دائم البحث عن «ميادين معرفية جديدة» يفرز الباحثون منها علوم جديدة ومعارف جديدة تصلح لتنظيم «العلاقات الجديدة» التي أفرزتها «وسائل الحياة الجديدة» التي طرحها الله سبحانه في لحظة معينة. وحين يقوم الآياتي بعمله هذا فهو يستعمل منهجاً معرفياً يتكامل فيه كل من: الوحي، والعقل والحواس[١]. ثم يتحرك ضمن عوالم الإنسان والحيوان والنبات والجماد ليتبين «الوسائل» الصائبة لتحقيق «الغايات» التي استخلصها خلال النظر في «آيات الكتاب»، وليتبين «المعجزات والبراهين» التي تقنع الجيل الذي يقوم له بدور ـ الرائد ـ بأن يقبل معرفته ويقفو أثره.

أما ـ الفيلسوف ـ فهو أيضاً مسافر في عالم الأفكار هدفه العودة بأخبار من عالم الغيب[٢]. ولكنه يستعمل منهجاً معرفياً يقتصر فيه على العقل، أو العقل والحواس. وهو يتحرك لرسم الخارطة المعرفية وتطوير نظام قيم أو تصور للحياة انطلاقاً من «تأويلات محتملة» لغايات الحياة والمصير، وطبقاً «الفروض ظنية» يضعها هو نفسه دون الاعتماد على قوة أعلى منه[٣].

فالفرق ـ إذن ـ بين الآياتي والفيلسوف هو أن الآياتي يبحر في عالم الغيب لمعرفة الجديد ضمن توجيهات الوحي ـ أو الآيات المتشابهات ـ تماماً كما يبحر الربان المكتشف في المحيطات المجهولة بإرشاد البوصلة والخرائط وأدوات قياس المسافات. أما الفيلسوف فهو يبحر في عباب الغيب بدون بوصلة ولا خرائط، ولذلك فقد يبحر للإجابة عن أسئلة لا تتعلق بموجود، كالسؤال الذي

---

(١) راجع باب ـ نظرية المعرفة في كتاب ـ فلسفة التربية الإسلامية ـ للمؤلف.

(٢) Jose Ortega Y. Gasset, *What is Philosophy*, P. 16, 17.

(٣) Kecth Thompson, *Education and Philosophy*, P. 1.

طرحه الفيلسوف البريطاني ـ براتراند راسل ـ حين قال: قد يكون السؤال: هل هناك إبريق شاي صيني بين كوكب الأرض وكوكب المريخ؟[1]. وقد يبحر للإجابة عن اسئلة تتعلق بموجود ولكنه لا يملك المقدمات المعرفية والأداة الصحيحة، ولذلك قد يعود بجواب صحيح أو جواب خاطىء. ولقد عانت الفلسفة طويلاً من الإجابات الخاطئة التي عاد بها فلاسفة وأشاروا بتحويلها إلى تطبيقات حياتية في عالم الواقع، ودفعت البشرية أثماناً باهظة بسبب خطأ تلك التطبيقات الأمر الذي حدا بأجيال لاحقة من الفلاسفة إلى إعادة النظر في وظيفة الفلسفة. من ذلك ما فعله جون ديوي الذي دعا إلى عمل الفيلسوف في الكون المادي وترك ما وراءهما مع أن الوجود المحسوس أوسع من هذا الكون. والسبب الذي دفع ديوي وأمثاله للإنحسار داخل الحياة المادية بعيداً عن قضايا النشأة والمصير هو أن بقايا الوحي المخلوط المشوه في الكتاب المقدس الذي كان ديوي وفياً له في شبابه لم تمده بالبصائر المرشدة إلى «الحقائق القابلة للبرهان» المبينة لقضايا النشأة والمصير، فاختار ديوي أن يهملها ويكتفي بالحياة وجدها[2].

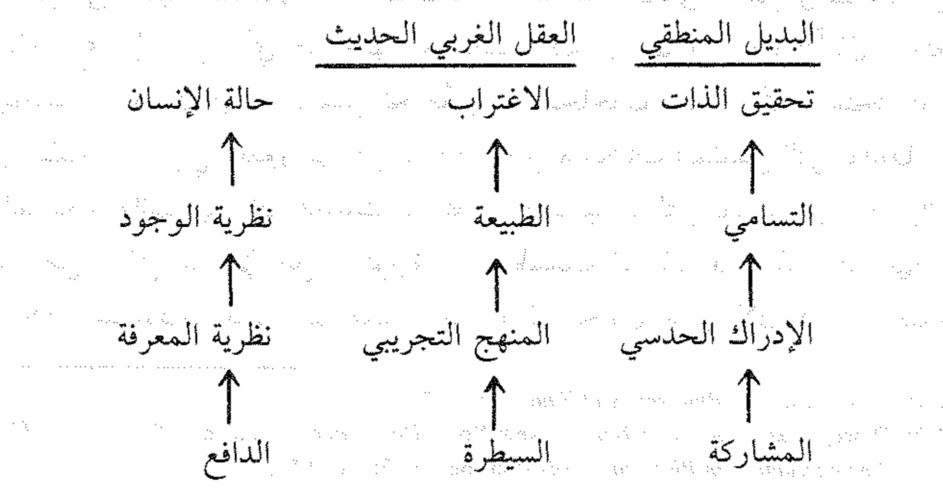
ومضى الفيلسوف الغربي التجريبي في القرن العشرين على رأس قافلة العلوم الطبيعية فأسهم في إرشادها إلى الكثير من مكتشفاتها الهائلة ولكنه لم يسهم في كيفية استعمال هذه المكتشفات استعمالاً يحقق الأمن والسعادة في الاجتماع الإنساني. أي هو حقق نجاحات هائلة في ميدان آيات الآفاق ولكنه يتخبط في ميدان آيات الأنفس تخبطاً يدمر النجاحات ويفسد آثار المنجزات. والفيلسوف الغربي معذور في عزوفه عن مخلوطة الكتاب المقدس التي تقدمها له المسيحية واليهودية لأن عمليات ـ التطوير والتغيير ـ التي تعرض لها وما زال يتعرض ـ كل من الإنجيل والتوراة ـ قد طمست البصائر في هذين الكتابين. ولكن الفيلسوف الغربي غير معذور ما دام لم يحاول حتى الآن كسر «الختم»

(١) Harry Schofield, *The Philosophy of Education*, P. 3.

(٢) John Dewey, *Experience and Nature* (New York: Dover Publication Inc. 1958),
- - - *Reconstruction in Philosophy*, (Boston: Beacon Press, 1957).

الذي وضعه على سمعه وبصره ومنهج تفكيره فسجن نفسه في «عقلانيته» التي منعته من الإنفتاح على مصادر الوحي خارج المسيحية واليهودية حيث لا يتعارض العقل مع النقل، ويلتقي صحيح المنقول مع صريح المعقول ـ كما يقول ابن يتيمة.

واليوم ـ وفي نهايات القرن العشرين الميلادي، وعلى مشارف القرن الواحد والعشرين ـ يقف علماء الفيزياء والعلوم الطبيعية الأخرى أمام أسئلة علمية يعجز الفيلسوف الغربي عجزاً كاملاً عن تقديم الإجابات لها. ولذلك تتوالى الاقتراحات الداعية إلى البحث عن بديل للمنهج المعرفي الذي تطرحه التربية الحديثة وتوظفه منذ نشأتها. من ذلك ما يقترحه ـ هيوستن سميث ـ الذي يدعو بصراحة إلى البحث عن بديل للعقل الغربي الحديث لعل ذلك يخرجه من الأسر إلى الحرية مع أن ذلك أصعب مهمة يتصورها العاقل. وهو يدعو الآخرين للتظافر لهذه المهمة لعلها تزحزح العقل الغربي الحديث وتهزه كمقدمة لإقتلاعه. وفي ذلك يقول: «رأينا أن دافع السيطرة على الطبيعة قد أفرز نظرية المعرفة التي كونت العقل الغربي الحديث. ولذلك فإن النظر إلى العالم بدافع آخر يختلف عن دافع السيطرة على الطبيعة سوف يكشف لنا عن نموذج آخر من المعرفة ويكون لنا تفكيراً مختلفاً. ولنقل أن البديل عن دافع السيطرة هو الرغبة في مشاركة الطبيعة... فمثل هذا البديل سوف يولد سلسلة جديدة تقابل سلسلة العقل الأوربي الحديث كما يلي:



ويضيف ـ هيوستن سميث ـ: «أن العقل الغربي الحديث ليس هو الوسيلة الوحيدة للنظر إلى العالم، وإن تغيير ما بالأنفس والارتقاء بها لم يكن من اهتمامات الإسلاف المؤسسين للفكر الغربي الحديث. فمقولة ـ بيكون ـ المأثورة: «المعرفة قوة» لم تستهدف قوة الارتقاء بالنفس. كما أن العقل الغربي الحديث لم يقدم كيف يمكن تحطيم أنانيتنا وتمحور وجودنا حول هذه الأنانية، ثم الارتباط الودود مع العالم الكبير... وهذا ما لاحظناه في دوائر علم النفس الجامعية ابتداء من علم النفس التجريبي وعلم النفس العقلي ومروراً بعلم النفس الأكليني ثم علم النفس الإنساني ثم علم النفس العامل عبر الإنسان. وحين يتخذ علم النفس مظهره الكامل كما في ـ السلوك الحتمي ـ عند ب. ف. سكنر، فإن احتمال تغيير النفس أمر لا يعترف به... وهذا ينتج لنا تناقضات عديدة. فنحن من ناحية نهيب بالأفراد لأن يمارسوا حرماتهم ويتحملوا مسئولياتهم. ولكن من ناحية أخرى نضع هذه المقولات في مأزق لا يمكن اجتيازه. فالنموذج الذي يقدمه ـ سكنر ـ للإنسان لا يمكن أن يكون حراً قط. ومثله آراء هايسنبرج والعلوم الإجتماعية عامة. فجميعها تقدم سلوك الإنسان كمثير واستجابة (وهنا نحتاج أن نقرر هل الضحية هو الرجل المقتول أم القاتل، لأن القاتل هو أيضاً ضحية المجتمع)...

وحين نعيش في ظل حضارة تفاخر باستعمالها كل شيء كالنفايات، سواء أكان استعمالها لمصادرها أم اختراعاتها أم أجزاء المعلومات التي تفرزها كمبيوتراتها، فإنه ليس من الخطأ أن نتساءل عن عدم استعمالنا لأكثر مصادرنا قيمة وهي قدرات الإنسان لمعرفة أنفسنا كبشر ذوي مسئولية: أنفس تتسائل عن عالم لا يمدنا فقط بالأشياء، وإنما يمدنا بنسيج متكامل من التطور الأخلاقي والروحي يمكن من خلاله أن تتسامى نفوسنا وترقى. هناك معرفة فعالة لمثل هذا النوع من التطور ولكن العق الغربي الحديث ينظر لها كمعرفة منبوذة»[١].

والخلاصة إن أزمة الفيلسوف الغربي لا تكمن في الميدان الذي يعمل فيه

---

(١) Huston Smith, *OP. Cit*, PP. 70 - 72.

وإنما في بحثه في ميدان «الآفاق والأنفس» دون «آيات كتاب» ترشده للأهداف التي يتوجه إليها وللوسائل المعرفية التي يستعملها. وهذا هو الخطأ الذي ارتكبه فلاسفة الحضارة الإسلامية حين أعرضوا عن آيات الكتاب إلى مقولات الفلسفة اليونانية. ومن أجل هذا الخطأ شن عليهم الفقهاء الحرب واستعدوا عليهم السلاطين والحكام دون حوار معهم يصوّب اخطاءهم، ودون أن يتبنوا أن الأخطاء التي ارتكبها الفلاسفة الذين أبحروا في محيطات الغيب دون الاستعانة بـ«بوصلة الوحي وخرائطة وإرشاداته» لا تبرر التنكر لميدان «التفكر» المعرفي الذي ولجوه ولا تبرر محاربة الذين يحاولوا أن يلجوه. والذين تنكروا لهذا الميدان من المعرفة تسببوا في أن يدفع العقل المسلم الثمن فادحاً. فلقد وقع هذا العقل ضحية الجمود وتوقفت المعرفة عن النمو والتجدد، وتوقف العالم المسلم عن الإحساس بأقسام الزمن الثلاث: أقسام الماضي والحاضر والمستقبل، بل صار الزمن عنده قسماً واحداً هو «الحاضر» الذي بدأ منذ عهود الآباء وظل «حاضراً» لا يتحول إلى «ماض» ولا يحل محله «مستقبل». وتوقف الإحساس باختلاف المكان، بل صارت الأمكنة عنده مكاناً واحداً هو المكان الذي بدأ فيه مجتمع الآباء. ونتيجة لذلك صار «فقه» الآباء هو العلم الذي لا يتبدل ولا يتغير وما على الأجيال إلا توازنه وتعهده بالحفظ والاستظهار، فهيمنت «العصبية المذهبية، وجمدت الحضارة الإسلامية وآلت إلى الانحطاط والانهيار.

ولذلك أصبح من مسئوليات ـ الآياتي ـ الذي يتطلع هذا البحث إلى إخراجه أن يسهم في إعادة «التفكر» والتجدد للفكر الإسلامي فيسترشد بـ«آيات الوحي» ثم يبحر عبر الغيب الموجود لينظر في «الآفاق والأنفس» لشهود آياتها، واكتشاف معالم العصر الذي يعيشه كل جيل، ويسهم في تحديد «غايات» هذا العصر وتطوير «الوسائل» اللازمة لعبوره.

الفصل التاسع

علماء التزكية

أولاً ـ من هم علماء التزكية

علماء التزكية مصطلح يُطلق ـ في هذا البحث ـ على المربين العاملين في «منهاج التزكية» الذي مر الحديث عنه. و «الحنيفية» هي الصفة المميزة لهذا النوع من العلماء. ولقد ورد مصطلح ـ الحنيف ـ ومشتقاته في (١٢) اثنتي عشر موضعاً من القرآن الكريم حيث جرى تحديد مفهوم الحنيفية ونشأتها ومسارها التاريخي ابتداء من رسالة إبراهيم عليه السلام حتى رسالة الرسول ﷺ الذي طلب الله تعالى إليه أن يدعو الناس إلى الحنيفية ويربيهم عليها.

والحنيفية تعني ـ لغة ـ الميل. يُقال: حنف الشيء: أي مال عنه[١]. أما ـ اصطلاحاً ـ فهي تعني: الميل عن الأديان الخاطئة إلى الإسلام الصحيح والثبات عليه[٢].

ويكشف النظر في الآيات التي تحدثت عن الحنيفية والحنفاء أن الحنيفية تتجسد في عالم الواقع من خلال أمرين:

الأول: هو التحلل من كافة الأصار الثقافية التي يتسلمها الأبناء عن الآباء ثم استبدالها بتوجيهات الله الداعية إلى الإنسجام مع قوانين الله في الكون وسننه

---

(١) ابن منظور، **لسان العرب**، حـ ٩ (باب حنف) ص ٥٧.

(٢) القرطبي، **التفسير**، (البقرة: ١٣٥)، حـ ٢، ص ٩٥.

في الاجتماع البشري في ضوء الغايات الموجهة لرحلة الإنسان عبر النشأة والحياة والمصير.

والثاني: هو التحرر من كافة الولاءات العصبية وإفراد الله بالولاية التي يجسدها التطابق بين إرادة الله وإرادة الإنسان المؤمن في جميع أشكال السلوك والممارسات المختلفة.

ورائد هذه الحنيفية في مسيرة الاجتماع الإنساني هو إبراهيم عليه السلام الذي بدأ حنيفيته بتمحيص التراث الديني والاجتماعي لمجتمعه الذي نشأ فيه، ثم تحدى ولاءات العصبيات التي تجيز للآباء والمجتمع أن يقرروا للأبناء الحق من الثقافات والصائب من الولاءات دونما برهان أو دليل إلا ما كان من قولهم إنا وجدنا آباءنا على أمة وأنا على آثارهم مقتدون. ومن الطبيعي أن لا يبدأ إبراهيم هذا الحوار إلا بعد تزكية طويلة لنفسه من تراث الآباء وثقافتهم المحيطة، وبعد تأمل طويل في رموز الصنمية التي تمثلت ـ آنذاك ـ في عبادة الشمس والقمر والكواكب، إلى أن خلص إلى الحنيفية ـ أي الميل عن الباطل في الاعتقاد والولاء. وهذه تجربة تشبه تجربة الرسول ﷺ خلال تحنثه في غار حراء قبيل البعثة وتحديه لثقافة العرب الآبائية وولاءاتها العصبية: ﴿۞ وَإِذْ قَالَ إِبْرَٰهِيمُ لِأَبِيهِ ءَازَرَ أَتَتَّخِذُ أَصْنَامًا ءَالِهَةً إِنِّىٓ أَرَىٰكَ وَقَوْمَكَ فِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ ﴿٧٤﴾ وَكَذَٰلِكَ نُرِىٓ إِبْرَٰهِيمَ مَلَكُوتَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ ٱلْمُوقِنِينَ ﴿٧٥﴾ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ ٱلَّيْلُ رَءَا كَوْكَبًا قَالَ هَٰذَا رَبِّى فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَآ أُحِبُّ ٱلْءَافِلِينَ ﴿٧٦﴾ فَلَمَّا رَءَا ٱلْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَٰذَا رَبِّى فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمْ يَهْدِنِى رَبِّى لَأَكُونَنَّ مِنَ ٱلْقَوْمِ ٱلضَّآلِّينَ ﴿٧٧﴾ فَلَمَّا رَءَا ٱلشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَٰذَا رَبِّى هَٰذَآ أَكْبَرُ فَلَمَّآ أَفَلَتْ قَالَ يَٰقَوْمِ إِنِّى بَرِىٓءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ ﴿٧٨﴾ إِنِّى وَجَّهْتُ وَجْهِىَ لِلَّذِى فَطَرَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ حَنِيفًا وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴿٧٩﴾ وَحَآجَّهُۥ قَوْمُهُۥ قَالَ أَتُحَٰٓجُّوٓنِّى فِى ٱللَّهِ وَقَدْ هَدَىٰنِ وَلَآ أَخَافُ مَا تُشْرِكُونَ بِهِۦٓ إِلَّآ أَن يَشَآءَ رَبِّى شَيْـًٔا وَسِعَ رَبِّى كُلَّ شَىْءٍ عِلْمًا أَفَلَا تَتَذَكَّرُونَ ﴿٨٠﴾﴾ [الأنعام: ٧٤ ـ ٨٠].

ويشير مضمون الآيات التي تصف ـ المحاجة ـ التي دارت بين إبراهيم وقومه أنهم لم يكن لهم حجة تبرر التسليم بصوابية الولاء للعصبية وتراث الآباء إلا ما يحققه لهم من الجاه والإستقرار، وأنهم حذروا إبراهيم من عواقب التنكر لهذا الولاء فكان رده هو إعلان «حنيفية» وولاءه لله وحده وأنه أحق بالأمن منهم.

ويستمر السياق القرآني ليخبر أن الحنيفية منهج سار عليه أبناء إبراهيم وأحفاده، وأن لا صلة بينه وبين الخلف الذين كفروا هذه الحنيفية واستبدلوها بالعصبيات الدينية والقبلية: ﴿ مَا كَانَ إِبْرَٰهِيمُ يَهُودِيًّا وَلَا نَصْرَانِيًّا وَلَٰكِن كَانَ حَنِيفًا مُّسْلِمًا وَمَا كَانَ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴿٦٧﴾ ﴾ [آل عمران: ٦٧].

ثم كانت رسالة محمد ﷺ ليجدد للحنيفية الإبراهيمية أصالتها ويعمل لتصحيح مسارها: ﴿ ثُمَّ أَوْحَيْنَآ إِلَيْكَ أَنِ ٱتَّبِعْ مِلَّةَ إِبْرَٰهِيمَ حَنِيفًا وَمَا كَانَ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴿١٢٣﴾ ﴾ [النحل: ١٢٣].

ولعله من الضروري ـ هنا ـ الانتباه إلى نهاية الآيات القرآنية التي تكررت في (١٠) عشر مواضع من المواضع الأثني عشر التي ذكرت الحنيفية. حيث ختمت هذه الآيات بالتحذير من الشرك والمشركين عند أمثال قوله تعالى: ﴿ وَمَا كَانَ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴿١٢٣﴾ ﴾. وهذا يعني أن العصبيات المناقضة للحنيفية ـ سواء أكانت عصبيات دينية أم عصبيات دموية ـ هي المعادلات العملية للشرك والمشركين.

ثانياً ـ وظيفة علماء التزكية

في ضوء التفصيلات التي مرت عن ـ الحنيفية ـ الصفة المميزة لعلماء التزكية يتبين أن الوظيفة الرئيسة لعالم التزكية هي القيام بما يلي:

١ ـ مراجعة القيم والنظم التي تحدد مفاهيم ـ العمل الصالح وشبكة

العلاقات الاجتماعية ـ شريطة أن يبدأ عالم التزكية بخاصة نفسه قبل أن يشتغل بأمر العامة. إذ من الطبيعي أن لا يستطيع عالم التزكية القيام بوظيفته ما لم «يحنف» عن الفهم الخاطىء للدين والثقافة وعن الولاءات الخاطئة في ميادين الحياة المختلفة. وهذا متطلب يفرض على ـ عالم التزكية ـ أن يكون على وعي راسخ محيط بالتيارات الجارية في الفكر والاجتماع وأن يديم متابعة ذلك بالمراجعة والتقويم وفرز الصواب من الخطأ، وهو بعض ما توجه إليه الآية الكريمة.

﴿ فَٱجْتَنِبُوا۟ ٱلرِّجْسَ مِنَ ٱلْأَوْثَـٰنِ وَٱجْتَنِبُوا۟ قَوْلَ ٱلزُّورِ ﴿٣٠﴾ حُنَفَآءَ لِلَّهِ غَيْرَ مُشْرِكِينَ بِهِۦ ۚ وَمَن يُشْرِكْ بِٱللَّهِ فَكَأَنَّمَا خَرَّ مِنَ ٱلسَّمَآءِ فَتَخْطَفُهُ ٱلطَّيْرُ أَوْ تَهْوِى بِهِ ٱلرِّيحُ فِى مَكَانٍ سَحِيقٍ ﴿٣١﴾ ﴾ [الحج: ٣٠ ـ ٣١].

فالرجس ـ هنا ـ هو رمز الأبائية والصنمية، وقول الزور هو رمز الثقافة الخاطئة والفكر الخاطىء والتربية الخاطئة. وكلها تنتهي بالأمم التي تقترفها إلى سقوط المنزلة وتردي الأحوال بحيث تصبح كسقوط الذي يخر من السماء فتخطفه الطير أو تهوى به الريح في مكان سحيق.

والتصدي لتزكية الثقافات والولاءات العصبية لا يقدر عليه إلا عالم حنف عنها وصحت نفسه من أمراضها. فالعالم المكبل بقيود الآبائية، المريض بولاءات العصبية وعقد الأنانية والحسد والحقد والعجب يشوّه الحقيقة ويلجمها برغباته، ويفرض عليها مفاهيمه الفجة، ويتأثر بالحاجات والانفعالات التي تدور في نفسه. ومن السهل أن يعتريه الخوف من الآخرين وأن يشكل صور الحقيقة وتطبيقاتها في السلوك والممارسات طبقاً لرغبته في الحصول على رضاهم والشهوات التي عندهم. وكثير من المعوقات التي تحول بين المربي وبين التأثير في المجتمع والبيئة حوله سببها الحواجز النفسية الموجودة في داخل المربي نفسه، لأن المربي لا يستطيع التواصل مع المجتمع والبيئة إلا إذا ارتفع إلى مستوى التلقي عن المجتمع المحيط والبيئة المحيطة وصار قادراً على تبادل التلقي والعطاء معاً. فالعمل في ميدان التربية كالنظر في المرايا التي إذا نظر القرد

فيها فلن تظهر له صورة ملاك جميل.

والنتيجة الرئيسة لذلك أن نعي أن تزكية الأحشاء النفسية للمربي أصل أساسي لنجاحه وأن تأثير المربي في البيئة المحيطة إنما يتحسن بالفاعلية المطلوبة حين يتحسن داخل المربي نفسه، وأن التربية تتوازى مع التزكية الشخصية وتحلية المربي بـ «الحنيفية» التي تحرره من الحرب الأهلية التي تدور داخله بين أمشاج نفسه.

٢ - **والوظيفة الثانية** لعالم التزكية هي المراقبة الدائمة الدقيقة للعلوم والتطبيقات الجارية في ميادين الدين والثقافة والاجتماع والعلوم والتعرف على مدى تلبية هذه العلوم وتطبيقاتها لحاجات الزمان والمكان، ومدى تطابقها مع الفطرة الإنسان عليها، ولكن ولاءات العصبية وثقافات الآبائية التي يتعرض لتأثيرها عند نشأته وخلال مراحل نموه تفسد هذه الفطرة وتنحرف بها عن صراط الحنيفية المستقيم:

﴿ فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴿٣٠﴾ ۞ مُنِيبِينَ إِلَيْهِ وَٱتَّقُوهُ وَأَقِيمُوا۟ ٱلصَّلَوٰةَ وَلَا تَكُونُوا۟ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴿٣١﴾ مِنَ ٱلَّذِينَ فَرَّقُوا۟ دِينَهُمْ وَكَانُوا۟ شِيَعًا كُلُّ حِزْبٍۭ بِمَا لَدَيْهِمْ فَرِحُونَ ﴿٣٢﴾﴾ [الروم: ٣٠ - ٣٢].

وفي الحديث القدسي أن سبحانه وتعالى قال: «وإني خلقت عبادي حنفاء كلهم وإنهم أتتهم الشياطين فاجتالتهم عن دينهم، وحرمت عليهم ما أحللت لهم، وأمرتهم أن يشركوا بي ما لم أنزل به سلطاناً»[1].

وأخطر أنواع الشياطين المشار إليهم في الحديث هم شياطين الفكر والتربية والثقافة والسياسة والاقتصاد من الإنس الذين يقومون بتحريم ما أحل الله وتحليل ما حرمه ويبتكرون رموزاً للصنميات التي يبتدعونها. وهذه مشكلة تضع عالم التزكية في مواجهة دائمة مع أنماط التربية والفكر والأدب والفن والثقافة المنقطعة

---

(١) مسلم، **الصحيح**، كتاب الجنة.

عند الإيمان بالله لأن انقطاعها هذا يضعها في خدمة الولاءات العصبية والثقافات الآبائية.

ويحتاج عالم التزكية أن يكون لديه القدرة على التفكير الناقد الذي يمكّنه من التمييز بين الثقافة السمحة والحياة اليسر التي يوجه إليها الدين الصحيح، وبين الفهم الديني الصارم وتطبيقاته العسرة المؤدية إلى بث الفرقة والعصبيات الدينية والمذهبيات المتصارعة. فهذا التمييز عنصر أساسي في منهاج النبوة. فالرسول ﷺ يقول: «**أحب الدين إلى الله الحنيفية السمحة**»، ويقول: «**بعثت بالحنيفية السمحة**»[1].

والواقع أن المقارنة بين المضامين القرآنية لمعنى ـ الحنيفية ـ بما يقابلها من العصبيات الدينية عند الأديان الأخرى، والعصبيات المذهبية والدموية في ماضي المجتمعات الإسلامية وحاضرها يكشف عن أن الحنيفية منهج للتصحيح والتغيير لما بالأنفس من أفكار ولما تمارسه من أعمال بحيث يؤدي هذا التغيير إلى يسر في الحياة وأمن في الولاءات والعلاقات. أما العصبيات الدينية فهي تفرز شبكة علاقات اجتماعية تتصف بالصرامة وعسر الحياة، وتمزيق الجماعة وتنافر الأقوال مع الأعمال، واختلاف الظواهر عن البواطن. وهذا ما يشير إليه ويندد به أمثال قوله تعالى: ﴿وَمَا تَفَرَّقَ ٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْكِتَـٰبَ إِلَّا مِنۢ بَعْدِ مَا جَآءَتْهُمُ ٱلْبَيِّنَةُ ۝٤ وَمَآ أُمِرُوٓا۟ إِلَّا لِيَعْبُدُوا۟ ٱللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ ٱلدِّينَ حُنَفَآءَ وَيُقِيمُوا۟ ٱلصَّلَوٰةَ وَيُؤْتُوا۟ ٱلزَّكَوٰةَ ۚ وَذَٰلِكَ دِينُ ٱلْقَيِّمَةِ ۝٥﴾ [البينة: ٤ ـ ٥]. ومثله قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ فَرَّقُوا۟ دِينَهُمْ وَكَانُوا۟ شِيَعًا لَّسْتَ مِنْهُمْ فِى شَىْءٍ ۚ﴾ [الأنعام: ١٥٩].

٣ ـ والوظيفة الثالثة لعلماء التزكية هي الفحص الدوري للثقافات والولاءات المتحدرة عبر الأجيال لاكتشاف احتمالات الإصابة بالصنميات الثقافية والولاءات العصبية ثم القيام بتنقية المناهج التربوية والنشاطات الفكرية والأدبية

(١) البخاري، **الصحيح**، كتاب الإيمان.

والفنية والاجتماعية من آثارها وتطبيقاتها. ويراعى أن لا يقتصر الفحص على الممارسات الشخصية التي تقوم بها الأفراد وإنما يركز كذلك على البيئة العامة وشبكة العلاقات الاجتماعية التي توجه ممارسات الأمة في الداخل والخارج، ذلك أن الممارسات الجماعية هي البيئة المحيطة التي تشكل المناخ الثقافي والاجتماعي فإذا تلوثت هذه البيئة ثقافياً واجتماعياً استحال على الأفراد الصالحين أن يعيشوا وعلى الخاطئين أن يصلحوا.

ولكن التزكية المنشودة لن تكون فاعلة مؤثرة إلا إذا استطاع علماء التزكية بلورة علوم اجتماعية ونفسية تتوازن مع ميادين التزكية ومكونات البيئة التي مر استعراضها في هذا الكتاب. وتزود العاملين في منهاج التزكية بالخبرات والمهارات التي تؤهلهم بعملهم حسب الحاجات والتحديات.

ثالثاً ـ منهجية علماء التزكية

المنهجية التي يستعملها ـ علماء التزكية ـ نابعة من مفهوم التزكية الذي مرت تفاصيله. وتتألف هذه المنهجية اثنين: الأول: ما نسميه بـ «المنهج التوبائي» نسبة إلى مصطلح التوبة. والمنهج الثاني هو «المنهج الاتقائي» نسبة إلى مصطلح التقوى.

والنظر في استعمالات مصطلح التوبة يدل على أنه منهج يطبق لتقويم المنجزات الفكرية والعملية في ميادين الخبرات الدينية والاجتماعية والكونية المتحدرة من الماضي والقائمة في الحاضر. ويتكرر مصطلح التوبة ومشتقاته في مئات المواضع في القرآن والحديث التي تحض على ـ التوبة ـ وتقرر أن الله يحب التّوابين والمتطهرين في جميع الأعمال والممارسات وفي جميع الأزمنة والأمكنة، وأن التوبة هي السبيل إلى النجاة من نتائج الأخطاء التي اقترفت والوقائع التي انحرفت.

أما مصطلح ـ التقوى ـ فإن النظر في استعمالاته في كل من القرآن والحديث يشير إلى أن المنهج الاتقائي ـ يطبق في تقويم الخبرات الدينية

والاجتماعية والكونية المتجددة خلال الإقلاع لعبور المستقبل بغية التعرف على سنن الله وقوانينه التي تنظم هذا العبور و«تقاء» الاصطدام بها، و «إحسان» التعامل معها.

ويتكرر الحديث عن «التقوى» و«المتقين» في مئات المواضع من القرآن والحديث، وبها تفتتح سورة البقرة التي تقرر إن الاهتداء إلى منهاج المعرفة الصحيحة والحياة المستقيمة في الكتاب الإلهي إنما ينجح به المتقون.

ولذلك تحتاج التربية الإسلامية إلى بلورة تفاصيل هذين المنهجين وتفاصيل المهارات المتعلقة بهما وتدريب العاملين في منهاج التزكية عليها.

والناظر في أحداث المجتمع الإسلامي الذي كان الرسول ﷺ يشرف على بنائه وتربية إعضائه وتوجيهه يرى أن كلا من المنهج التوبائي والمنهج الاتقائي كانا الوسيلتين الرئيستين في تقويم الممارسات وتوجيه المشروعات. ففي أعقاب معركة بدر التي تخللتها عشرات المواقف البطولية وأشكال التضحية من المسلمين اشتق الوحي اسم السورة التي عالجت أحداث الغزوة من مقولة الشباب الذين رأوا الاستئثار بالأنفال دون الشيوخ، ثم مضت السورة لتحذر الصف المسلم من الوقوع في مثل هذا الخطأ المفرق للجماعة المشتت للوحدة.

وفي كل من معركة أحد والخندق وفتح مكة طبق نفس المنهج التوبائي والمنهج الاتقائي. وهكذا في جميع المعالجات القرآنية لمواقف الحياة الفردية والجماعية وشبكة العلاقات الاجتماعية الدائرة في المجتمع المسلم وخارجه. والحكمة من ذلك أمور ثلاثة: الأول المحافظة على مجتمع المسلمين في تقدم دائم نحو نموذج «المثل الأعلى» الذي حددت معالمه في القرآن والسنة. والثاني، وقاية ذلك المجتمع من عوامل الركود والجمود. والثالث تنقية صفوفه ومؤسساته من بذور الضعف والتخلف التي تعمل غير مرئية ولا محسوسة وتنتهي بالمجتمعات إلى السقوط والانهيار.

الفصل العاشر

علماء الكتاب والحكمة

أولاً ـ من هم علماء الكتاب والحكمة؟

علماء الكتاب والحكمة اصطلاح يطلق في هذا البحث على المربين العاملين في ـ منهاج تعليم الكتاب والحكمة ـ الذي مر استعراضه. و «الربانية» هي الصفة المميزة التي يصف القرآن الكريم بها هذا النوع من المربين. والربّاني مشتق لغوياً من العقل (ربَّ) أي تعهد بالاصلاح والتربية[1]. أما اصطلاحاً فقد تعددت تعاريف هذا المصطلح عند علماء الصحابة وتابعيهم، من ذلك قول ابن عباس: الربانيون هم الحكماء الفقهاء. وقول ابن زيد: الربانيون هم العلماء الولاة الذين يلون أمور الناس ويربونهم ويصلحون أمورهم. وقول سعيد بن جبير بأنهم الحكماء الأتقياء. وقول مجاهد بأنهم الفقهاء والعلماء[2]. وعرفهم النحاس فقال: الرباني هو الذي يجمع إلى العلم البصر بالسياسة. وقال آخرون أن الرباني هو العالم بالحلال والحرام، والأمر والنهي، العارف بأمور الأمة وما كان وما يكون[3].

مما مر من تعاريف وشروح حول ـ علماء الكتاب والحكمة ـ يمكن

---

(١) ابن منظور، لسان العرب، (باب الفعل رب)، جـ ١، ص ٤٠١.

(٢) الطبري، التفسير (آل عمران ـ ٧٩)، جـ ٣، ص ٣٢٥ ـ ٣٢٧.

(٣) القرطبي، التفسير (آل عمران ـ ٧٩)، جـ ٤، ص ٧٩.

الخروج بالملاحظات التالية:

الملاحظة الأولى، إن النظر الشامل في الآيات القرآنية التي تناولت هذا الموضوع والخبرات التي تقدمها تطبيقات السنة النبوية تبين أن العالم الرباني هو إنسان تكاملت فيه صفة «الإخلاص» وتطبيقاتها في التجرد والمباشرة مع صفة «الصواب» وتطبيقاتها في القدرة والمهارة. أي هو إنسان تحررت ـ إرادته ـ من عصبيات «الأشخاص» ورق «الأشياء»، وتحرر ـ عقله ـ من الآبائية والتقليد فصار قادراً على قراءة قوانين الله في الكون والاجتماع وتحيويلها إلى تطبيقات عملية فصار «حكيماً» يُحكم تجسيد أفكار المثل الأعلى في تطبيقات عملية تفيد في تنظيم حاضر الأمة وتسهم في عبور المستقبل.

والملاحظة الثانية، أن هذا القسم من العلماء تجتمع فيه الصفتان اللتان ذكرهما سعيد بن جبير ـ أي صفتين الحكمة والتقوى ـ. لأن من صفاتهم البارزة أن يتقوا استثمار علمهم وحكمتهم في معصية الله. فحكماء الإدارة يتقون استعمال حكمتهم الإدارية في غمط الناس حقوقهم. وحكماء العسكرية يتقون استعمال حكمتهم في العدوان والإضرار بالخلق. وحكماء السياسة يتقون استعمال حكمتهم السياسية في إشاعة الطغيان ومشايعة الظلم، وحكماء الاقتصاد يتقون استعمال حكمتهم في دعم ـ اقتصاد السحت: أي الاقتصاد الذي يسحت مصادر العيش ويستأصلها مخلفاً الأزمات الاقتصادية والمفاسد الاجتماعية. ومثل هؤلاء حكماء التربية وحكماء الأعلام وحكماء الفكر وحكماء الطب وحكماء العلوم الطبيعية وكل عامل في ميدان من ميادين الحكمة المتجددة بتجدد الأزمنة واختلاف الأمكنة. فهم جميعاً يتقون الله من استعمال ثمار علومهم وحكمتهم فيما يلحق الضرر بالخلق ويجتهدون لاستعمال في النفع وإشاعة الأمن والاستقرار والسلامة.

والملاحظة الثالثة، إن من صفوف هذا القسم من العلماء يتخرج ـ أولو الأمر ـ الذين أشار إليهم ابن زيد فيما مر عند قوله: الربانيون هم العلماء الولاة الذين يلون أمور الناس ويربونهم ويصلحون أمورهم. فالربانية ـ إذن ـ هي الصفة

الرئيسية لـ «علماء الكتاب والحكمة ـ الذي يجمعون بين الدين والسياسة في مقابل «الدينوية Secularism» الصفة المميزة لأولي الأمر من غير المؤمنين الذين يفرقون بين الدين والسياسة فيطفئون فاعلية القسمين المتكاملين. فأولي الأمر الربانيون يديرون أمور الدنيا في ضوء توجيهات الدين وقيمة، والعلم عندهم رسالة للإصلاح وإشاعة العدل وحرية الاختيار وإطلاق طاقات العمل. أما الدينويون فهم يؤولون ـ أي يفسرون ـ المتشابه من الكتاب ابتغاء تعبيد جماهير الناس وترويضهم لطاعة أصحاب النفوذ، والعلم عندهم صناعة مشيخية وظيفتها إصدار الفتاوى وتبرير سياسات الدينويين. وإلى هذا يشير أمثال قوله تعالى: ﴿ مَا كَانَ لِبَشَرٍ أَن يُؤْتِيَهُ ٱللَّهُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحُكْمَ وَٱلنُّبُوَّةَ ثُمَّ يَقُولَ لِلنَّاسِ كُونُوا۟ عِبَادًا لِّى مِن دُونِ ٱللَّهِ وَلَٰكِن كُونُوا۟ رَبَّٰنِيِّۦنَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ ٱلْكِتَٰبَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ ﴿٧٩﴾ ﴾ [آل عمران: ٧٩]. ومعنى عباداً لي: خاضعين لي. ومعنى ربانيين: طائعين لله. ومن هذا المنطلق جاءت تفسيرات علماء الصحابة وتلامذتهم لـ «أولو الأمر». فالإمام علي بن أبي طالب قال: حق على الإمام أن يحكم بالعدل، ويؤدي الأمانة، فإذا فعل ذلك وجب على المسلمين أن يطيعون، لأن الله أمر الإمام بأداء الأمانة والعدل ثم أمر بطاعته. وعن جابر بن عبد الله ومجاهد أن «أولو الأمر» هم أهل القرآن والعلم، وهو اختيار الإمام مالك. ومثله قول الضحاك الذي قال: «أولو الأمر» يعني الفقهاء والعلماء في الدين[1]. ومثله قوله الرازي الذي قال إن المراد من أولي الأمر في قوله تعالى: ﴿ أَطِيعُوا۟ ٱللَّهَ وَأَطِيعُوا۟ ٱلرَّسُولَ وَأُو۟لِى ٱلْأَمْرِ مِنكُمْ ﴾: العلماء، لأن الملوك يجب عليهم طاعة العلماء ولا ينعكس[2]. وأضاف أن «المراد بقوله تعالى ـ وأولي الأمر ـ أهل الحل والعقد من الأمة... وأما طاعة الأمراء والسلاطين فغير واجبة قطعاً، بل الأكثر أنها محرمة لأنهم لا يأمرون إلا بالظلم، وفي الأقل تكون واجبة بحسن الظن الضعيف، وأن أعمال الأمراء والسلاطين موقوفة على فتاوى العلماء، والعلماء في الحقيقة أمراء الأمراء، فكان حمل لفظ

(١) القرطبي، التفسير (النساء ـ ٥٩)، جـ ٥، ص ١٦٨.
(٢) الرازي، التفسير (البقرة ـ ٣١)، جـ ٢، ص ٧٩، ١٧٩.

أولي الأمر عليهم أولى»[1].

والخلاصة أن علماء الكتاب والحكمة هم الذين يحكمون الفقه النظري والتطبيق العملي، ولهم تكون ـ ولاية الأمر ـ في ميادين الحياة المختلفة. وإلى ذلك يشير قوله تعالى: ﴿ إِنَّآ أَنزَلۡنَآ إِلَيۡكَ ٱلۡكِتَٰبَ بِٱلۡحَقِّ لِتَحۡكُمَ بَيۡنَ ٱلنَّاسِ بِمَآ أَرَىٰكَ ٱللَّهُۚ﴾ [النساء: ١٠٥]. ويلاحظ على الآية أنها لم تقل «لتحكم بالكتاب» وإنما قالت «بما أراك الله» أي بما فقهك الله خلال النظر في الكتاب وفي الاجتماع الإنساني. وهو معنى التوجيه النبوي الذي كان يصدره ﷺ إذا بعث سراياه: «**وإذا حاصرت أهل حصن فأرادوك أن تنزلهم على حكم الله فلا تنزلهم على حكم الله، ولكن أنزلهم على حكمك فإنك لا تدري أتصيب حكم الله فيهم أم لا**»[2].

ثانياً ـ وظائف علماء الكتاب والحكمة

حددت الآيات القرآنية الوظائف الرئيسة لعلماء الكتاب والحكمة في وظيفتين اثنين: الأولى؛ بلورة العلوم الدينية والعلوم الاجتماعية الموضحة لـ «غايات الحياة» وتطبيقاتها في كل جيل. والثانية؛ بلورة العلوم الطبيعية والإدارية والعسكرية والسياسية والمهنية التي توفر «الوسائل» و «المؤسسات» اللازمة لتنفيذ «الغايات» المشار إليها. أما تفاصيل هاتين الوظيفتين فهي كما يلي:

الوظيفة الأولى؛ أي بلورة «علوم الغايات» فهذه تشتمل على ثلاثة أقسام رئيسة هي:

القسم الأول يتضمن العلوم التي تحول علاقة إنسان التربية الإسلامية بالخالق، وعلاقته بالآخرة ـ كما عرضتها فلسفة التربية الإسلامية ـ إلى تطبيقات

(١) الرازي، **التفسير** (النساء ـ ٥٩)، جـ ١٠، جـ ١٤٤ ـ ١٤٦.
(٢) مسلم، **الصحيح**، كتاب الجهاد والسير.

وعبادات[1]. وكثير من هذه العلوم فقد فصّل فيها فقهاء السلف تحت ما عرف باسم «علوم العقيدة» و «فقه العبادات»، ولكن يؤخذ على هذه العلوم أنها انحرفت عن مسارها المستقيم الذي بدأه فقهاء صدر الإسلام، كما حصل لعلوم العقيدة التي جنحت للجدل حول الغيبيات بعيداً عن واقع الحياة وأصابها الجمود والانشقاق بسبب تخلفها عن شئون الحياة المتطورة وظهور العصبيات المذهبية. ولقد اسهب ابن تميه ـ في فتاويه ـ في مناقشة هذه الآثار السلبية التي أصابت هذه العلوم خاصته على أيدي علماء الكلام والمنطق ومن تأثر بهم. لذلك يحتاج النظر في هذه العلوم إلى إحاطة راسخة بنشأتها وتطورها، وإلى تفكير ناقد لتقويمها ومراجعتها. كذلك يحتاج البحث في العلوم المنشودة إلى عقليات خاصة قادرة على استقراء الآثار النفسية والاجتماعية لهذه العبادات، وتخطي المقولة التي تقول: إن العبادات لا تعلل، لأن العبادات شأنها شأن أية خبرة نافعة تتألف من حركة وأثر. فإذا انصب الاهتمام على حركات العبادة دون الاجتهاد إبراز آثارها النفسية والاجتماعية تحولت إلى طقوس وحركات لا روح فيها، وتمهد السبيل للتهاون بها والتحلل من آدئها. صحيح أن آثار بعض العبادات قد تخفى على جيل معين من العلماء، ولكن حين تتعمق الخبرات في آيات الآفاق والأنفس فسوف تبرز مظاهر الحكمة من هذه العبادة. ومثال ذلك صلاة الجماعة التي برزت أهميتها بعد نشوء ظاهرة المدن الكبرى والمجتمعات ذات الأعراق المتعددة والثقافات والجنسيات والطبقات المتنوعة، وذلك من خلال ما توفره صلاة الجماعة من فرص الانتماء والتعارف وعقد الصلات الاجتماعية، والحفظ من الاغتراب النفسي والاجتماعي ومضاعفاته في الجريمة والانحراف. ومثله الصوم الذي برزت أهميته بعد تقدم العلوم الطبية وعلم النفس وعلم الاجتماع وهكذا.

والقسم الثاني من «علوم الغايات» يتضمن العلوم التي تجسد علاقة إنسان التربية الإسلامية بالإنسان والحياة في تطبيقات عملية تنظيم شبكة العلاقات

---

(١) للتعرف على تفاصيل هاتين العلاقتين، راجع كتاب فلسفة التربية الإسلامية ـ للمؤلف.

الاجتماعية في الداخل وشبكة العلاقات الإنسانية في الخارج. وثمرة هذه العلوم أمران الأول، إفراز النظم السياسية والاقتصادية والأدارية والاجتماعية التي ترسخ قيم المسئولية والعدل والحرية وتخرج أمة ينفر قادتها من استعباد الناس وظلمهم، وتأبى رعيتها استضعاف الأقوياء وتملقهم. والثاني؛ تطوير المؤسسات التي تنفذ هذه النظم بجدارة وفاعلية في ميادين الحياة المختلفة.

والقسم الثالث من «علوم الغايات» هو بلورة العلوم التي تشيع «ثقافة الطهر واقتصاد الماعون»[1] وتحارب «ثقافة الأثم واقتصاد السحت». وهذا ما يوجه إليه قوله تعالى: ﴿ لَوْلَا يَنْهَىٰهُمُ ٱلرَّبَّـٰنِيُّونَ وَٱلْأَحْبَارُ عَن قَوْلِهِمُ ٱلْإِثْمَ وَأَكْلِهِمُ ٱلسُّحْتَ ۚ لَبِئْسَ مَا كَانُوا۟ يَصْنَعُونَ ﴿٦٣﴾ ﴾ [المائدة: ٦٣]. و «قولهم الإثم» إشارة إلى ـ ثقافة الأثم ـ التي تتنكر للفضائل والأخلاق. أما «أكلهم السحت» فهو إشارة إلى ـ اقتصاد السحت ـ الذي يسحت ـ أي يستأصل ـ جهود الناس ومصادر عيشهم من أجل أقلية مترفة تحتكر المال وتستعمل الحلال والحرام لجمعه. ولقد مثّل مفسرو الصحابة لاقتصاد السحت بثمن البغي، وثمن الخمر، وثمن الكلب، وأجرة تلقيح فحل الإبل لأنثاها وغير ذلك من وسائل الكسب الحرام التي استعملها معاصروهم الجاهليون لاستنزاف مقدرات الآخرين المادية والمعنوية[2]. ويقابلها في زماننا اقتصاد الربا، وتجارة الحروب والأسلحة، وتجارة المخدرات والجنس والملاهي والسياحة المحرمة، وتجارة السينما والأغاني الماجنة وأمثال ذلك مما يستهلك دخول الأفراد والجماعات والأمم ويوقعهم تحت طائلة الديون ويوردهم موارد الفقر والأزمات الاقتصادية ويسحت ـ أي يستأصل ـ مصادر الأمم البشرية والطبيعية سواء.

---

(١) اقتصاد الماعون: اصطلاح نشتقه من قوله تعالى: **﴿أرأيت الذي يكذب بالدين... ويمنعون الماعون﴾**.

(٢) الطبري، التفسير جـ٦ (سورة المائدة ـ الآيات ٤٢، ٦٢، ٦٣) ص ٢٤٠ ـ ٢٤١.

وتبدو أهمية هذا القسم من وظيفة علماء الكتاب والحكمة من تكرار التنديد بالإثم وأكل السحت عند قوله تعالى:

- ﴿سَمَّٰعُونَ لِلْكَذِبِ أَكَّٰلُونَ لِلسُّحْتِ﴾ [المائدة: ٤٢].

- ﴿وَتَرَىٰ كَثِيرًا مِّنْهُمْ يُسَٰرِعُونَ فِى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ وَأَكْلِهِمُ ٱلسُّحْتَ﴾ [المائدة: ٦٢].

والعلاقة بين «ثقافة الإثم» و «اقتصاد السحت» علاقة متلازمة، لأن اقتصاد السحت لا ينجح إلا في بيئة تهيمن عليها «ثقافة الإثم». فشيوع الإثم والانحلال الأخلاقي والاجتماعي شرط لتسويق تجارات اقتصاد السحت ورواج بضاعته. ولذلك تجتهد الأنظمة الرأسمالية وإداراتها ووكلاؤها وخبراء التسويق فيها في محاربة الأديان الصحيحة وفلسفات الأخلاق ويستنفرون معاهدهم العلمية ومؤسساتهم الإعلامية والصحفية للسخرية منها وإبطال فاعليتها الاجتماعية وإبعادها عن توجيه السياسة والتربية وشبكة العلاقات الاجتماعية.

غير أن كلاً من «ثقافة الإثم» و «اقتصاد السحت» يحملان في طياتهما عوامل فشلهما وتدمير المجتمعات التي تتبناهما وتحمل ألوية الدعوة إليهما. وهذا ما ناقشه الكثير من علماء النفس والاجتماع والفلسفة، من ذلك ما كتبه ر. هـ. توني حين ذكر أن المبدأ الذي يقوم عليه المجتمع الرأسمالي هو هيمنة الأشياء على الإنسان إلى درجة تجعل الناس العقلاء فيه مقتنعين أن رأس المال يوجه الحياة وتحكم بالمصائر تماماً كما اقتنع أسلافهم الوثنيون بأن قطع الحديد والخشب ـ التي نصبوها آلهة ـ تمدهم بالمحاصيل وتجلب لهم العافية وتدفع عنهم الضرر. واليوم يتحدث الناس عن المال كما لو أن أصنامهم السابقة عادت إلى الحياة من جديد. ثم يضيف أن الوقت قد حان لمجيء من يحطم صنم المال لأن العمل يتكون من الإنسان ورأس المال من الأشياء. وفائدة الأشياء الوحيدة أن تخدم الإنسان لا أن تستعبده[١].

---

(١) R. H. Tawney, *The Acquisitive Society,* (New York: Hartcourt, Brace & Co. Inc. 1920) P. 99.

ولقد ناقش عالم النفس المشهور ـ إيرك فروم ـ الآثار المدمرة لاقتصاد السحت وثقافة الإثم اللذين يميزان الرأسمالية المعاصرة فذكر إن السوق يحتل مركز المحور في المجتمعات الرأسمالية الحديثة ويمثل القاعدة التي تتشكل فيها العلاقات الاجتماعية القائمة على التنافس المادي والجري وراء الربح وعدم المسئولية نحو الآخرين[١]. وفي خضم هذه العلاقات انتصب المال صنماً طاغياً يشرع للحياة الجارية، ويحول الفضيلة إلى رذيلة، والرذيلة إلى فضيلة، والعبد إلى سيد، والسيد إلى عبد. والجهل إلى معرفة، والمعرفة إلى جهل وهكذا[٢].

ويضيف ـ فروم ـ أن عبادة المال هذه أفرزت عدة مضاعفات: منها حلول النقود محل الجهد البشري حيث صار الإنسان يحصل على أشيائه بالنقد لا بالجهد. وهذه عملية شاذة وظالمة لأن النقود ـ من الناحية العملية ـ لا تمثل العمل والجهد طالما قد يحصل الإنسان عليها بالوراثة أو بالخداع أو بالحظ أو بأية طريقة أخرى.

ومن مضاعفات عبادة المال أن علاقة الإنسان بالإنسان صارت علاقة تجارية. فهو لا يتوقف عن تسويق نفسه، وبمقدار نجاحه أو فشله في هذا التسويق تتقرر هويته وصورته عن مكانته. ونتيجة لذلك تحولت مزايا الإنسان الرئيسة كالمودة والصداقة واللطف والتدين إلى مجموعة من العادات والتقاليد والقيم التجارية المصطنعة الخالية من الصدق والحياة والدفء، واتسمت علاقاته بالبرود والجفاف بما فيها علاقة الرجل بالمرأة، وما التحرر الجنسي القائم في المجتمعات الرأسمالية الحديثة إلا محاولة يائسة للتعويض عن المودة المفقودة والعاطفة الميتة بين الجنسين.

ومن مضاعفات عبادة المال إن الإنسان الحديث فقد الاستمتاع بالأشياء التي يشيريها وصار يتصف بصفة معينة وهي الحاجة لتبديل ما يشتريه باستمرار. إذ لا يكاد يشتري شيئاً حتى يبدأ التفكر بكيفية بيعه في أول فرصة تلوح. ولقد

---

(١) Erich Fromm, *The Sane Society*, P. 83.

(٢) *Ibid*, PP. 120 - 124.

امتدت هذه الصفة إلى العلاقات الشخصية والحب والزواج والصداقة حيث يبحث الإنسان الحديث عن تبديلها باستمرار طبقاً لمقاييس الربح والخسارة المادية[١].

كذلك فقد الإنسان الاستمتاع بأوقات الراحة فصار يقضيها طبقاً لما تمليه عليه وسائل الإعلام التجاري التي توجهه إلى الأماكن التي تريدها لا تلك التي يستمتع بها، بل إن هذه الإعلانات التجارية تملي على الإنسان ما يلبس وما يأكل وما يشرب، كما تسببت له بمرض إدمان الشراء فصار يكدس المشتريات المختلفة وإن لم يستعمل الكثير منها.

ولعل أخطر مضاعفات عبادة المال إن الإنسان فقد إرادته وتأثيره في الأحداث التي تجري من حوله، فصار يشارك في الجرائم والحروب دون أن يكون له هدف أو دور في إشعالها أو إيقافها. بل إن قادة المجتمعات الرأسمالية أنفسهم فقدوا السيطرة على توجيه السياسات التي صارت تتحكم بها قوانين المنافسة والانتاج.

ويخلص ـ فروم Fromm ـ إلى أن إنسان المجتمعات الحديثة صار مسيّراً بأنانيته إلا ما كان من ولائه للدولة التي أصبحت ـ صنماً ـ يمارس الأفراد في ظلها أشكالاً من الوثنية والواجبات المتناقضة الغريبة. فهو يدفع الضرائب للدولة ويحترم قوانينها، ويضحي بحياته من أجلها، ولو سأله إنسان آخر أن يساعده بمائة دينار لرفض مساعدته، ولكن حين تُسيّر الدولة الاثنين في حرب لا علاقة لهما بها فإن الزي العسكري الموحد يجعل الواحد منهما يقدم حياته لإنقاذ الآخر[٢].

والواقع أن جميع هذه المضاعفات المدمرة لإنسانية الإنسان التي أوردها ـ فروم ـ وما تلا عصره من مضاعفات ما زالت تحدث، ما كانت لتشيع وتستشري لو لم تقم مؤسسات التربية الحديثة باحتضان ـ عبادة المال ونشر معارف الديانة

---

(١) *Ibid,* PP. 128 - 135.
(٢) *Ibid,* PP. 124 - 128.

الوثنية الجديدة وتنمية اتجاهاتها ومهاراتها والولاء لها، واعتماد ثقافة الإثم واقتصاد السحت كأهم أصولها وأهدافها. لذلك تتضاعف واجبات علماء الكتاب والحكمة الذين نتطلع إلى إخراجهم. فهم من ناحية سوف يكون مسئولين عن بلورة علوم تشيع ثقافة الطهر واقتصاد الماعون اللذين يتلازمان في التربية الإسلامية كتلازم ثقافة الإثم واقتصاد السحت أو أشد. فالصلاة التي هي محور ثقافة الطهر معيار صدقها أنها تنهى عن الفحشاء والمنكر، والزكاة التي هي محور اقتصاد الماعون ـ أي الذي يعين الإنسان على الطهر ـ معيار صدقها أنها تطهر المجتمع من الأحقاد والرذائل وتزكيه بروابط الحب والفضائل.

والوظيفة الثانية لعالم الكتاب والحكمة هي إحكام «علوم الوسائل» وتطبيقاتها العملية التي تحقق «الغايات» التي مر ذكرها في الوظيفة الأولى. وهذا ما يوجه إليه أمثال قوله تعالى: ﴿وَأَعِدُّواْ لَهُم مَّا ٱسْتَطَعْتُم مِّن قُوَّةٍ وَمِن رِّبَاطِ ٱلْخَيْلِ﴾ [الأنفال: ٦٠]. ومثله قوله تعالى: ﴿وَعَلَّمْنَٰهُ صَنْعَةَ لَبُوسٍ لَّكُمْ لِتُحْصِنَكُم مِّنۢ بَأْسِكُمْ فَهَلْ أَنتُمْ شَٰكِرُونَ ﴿٨٠﴾﴾ [الأنبياء: ٨٠] لأن الله علم داود الحكمة العسكرية والصناعية التي تهيىء له القوة اللازمة لإشاعة العدل والإحسان، والمانعة للفساد والعدوان.

ومثله قوله تعالى عن سليمان: ﴿وَشَدَدْنَا مُلْكَهُۥ وَءَاتَيْنَٰهُ ٱلْحِكْمَةَ وَفَصْلَ ٱلْخِطَابِ ﴿٢٠﴾﴾ [ص: ٢٠] لأن الله أتاه الحكمة السياسية والإدارية والتقنية وشد أزره بنظام دقيق من الحكماء والخبراء.

ومثله قوله تعالى عن لقمان:

﴿وَلَقَدْ ءَاتَيْنَا لُقْمَٰنَ ٱلْحِكْمَةَ أَنِ ٱشْكُرْ لِلَّهِ﴾ [لقمان: ١٢] لأنه أحكم علم التربية ومقاصده وتطبيقاته.

ومثله قوله تعالى عن يوسف عليه السلام:

﴿وَكَذَٰلِكَ مَكَّنَّا لِيُوسُفَ فِى ٱلْأَرْضِ وَلِنُعَلِّمَهُۥ مِن تَأْوِيلِ ٱلْأَحَادِيثِ ۚ وَٱللَّهُ غَالِبٌ عَلَىٰٓ

﴿أَمْرِهِۦ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ۝٢١ وَلَمَّا بَلَغَ أَشُدَّهُۥٓ ءَاتَيْنَٰهُ حُكْمًا وَعِلْمًا ۚ وَكَذَٰلِكَ نَجْزِى ٱلْمُحْسِنِينَ ۝٢٢﴾ [يوسف: ٢١ ـ ٢٢] لأنه أتاه علماً في الكتاب وحكمة في الاقتصاد وتطبيقاته فاستحق من أجل ذلك أن يعين مسئولاً عن خزائن الدولة.

ومثله مئات الأحاديث النبوية التي تحث على تعلم العلوم المهنية والعسكرية ووسائل الكسب الحلال، والتي توجه لحسن القيادة والإدارة واتقان مهنة التعليم وغيرها.

هذه التوجيهات القرآنية والنبوية المتعلقة بـ «علوم الوسائل» لا يمكن أن يُنظر إليها على أنها مواعظ فردية تقع مسئولية تطبيقها على الأفراد العاملين في أي نظام وتحت أية قيادة، بل هي توجيهات تستهدف لفت انتباه الأمة إلى ضرورة تطوير نظم ومؤسسات تربوية وعلمية تضم تخصصات متعددة بتعدد ميادين المعرفة التي تقوم إليها الحاجات وتفرضها التحديات ويعمل فيها متخصصون يشتقون «غايات» كل علم وأهدافه من آيات الكتاب ويطورون «علوم الوسائل» اللازمة لتحقيق هذه «الغايات». وهذا ما يوجه إليه قوله تعالى: ﴿فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا۟ فِى ٱلدِّينِ وَلِيُنذِرُوا۟ قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوٓا۟ إِلَيْهِمْ﴾ [التوبة: ١٢٢]. ولم تخرج تعريفات الصحابة الذين قالوا إن ـ الربانيين ـ هم: الحكماء الأتقياء عن هذه المقاصد لأن «الغايات» التي يستخرجها علماء الكتاب والحكمة من ـ آيات الكتاب ـ تتكامل مع «الوسائل» التي يطورونها من علوم الآفاق والأنفس وتجعلهم يتقون استعمال حكمتهم فيما يصطدم مع سنن الله وقوانينه الميسرة لقبول العمل ونجاحه. فحكماء السياسة والإدارة ـ مثلاً ـ يتقون استعمال حكمتهم في الظلم والطغيان، وحكماء العسكرية يتقون استعمال حكمتهم في الإيذاء والعدوان، وحكماء الاقتصاد يتقون استعمال حكمتهم في النهب والاحتكار. ومثل هؤلاء حكماء التربية، وحكماء الفكر، وحكماء الطب، وحكماء الصيدلة، وحكماء العلوم الطبيعية، وحكماء الزراعة، وحكماء الصناعة، ومثلهم كل عالم يحكم العمل في ميدان من ميادين العلم والحكمة المتجددين بتجدد الحاجات والتحديات، فجميعهم يتقون الله أن يستعملوا

مضامين حكمتهم وتطبيقاتها فيما يلحق الإيذاء بالناس والخلق أجمعين.

ولكن علماء الكتاب والحكمة لا يستطيعون القيام بوظائفهم المشار إليها إلا إذا اتصفوا بصفتين رئيستين هما:

الصفة الأولى؛ شهود تيارات العصر بمختلف فروعها واتجاهاتها. ولن يستطيعوا هذا الشهود إلا إذا أحاطوا بوسائله التي تؤهلهم للمرابطة في ثغور المعرفة والشهود المباشر بأبصارهم وأسماعهم وعقولهم. وتشمل وسائل الشهود المقترحة القراءة المباشرة ـ أي قراءة كل معرفة بلغتها المباشرة ـ والخبرة المباشرة.

ولا بد من الانتباه إلى أن شهود العالم بالطريقة الإسلامية يختلف عن شهوده بالطريقة الغربية، وعن شهوده بالطريقة القبلية أو الأقليمية. فالشهود بالطريقة الإسلامية يستهدف التعرف على جوانب الخير والصواب لتنميتها وإشاعة تطبيقاتها، والتعرف على جوانب الشر والخطأ لاستنقاذ الإنسان من آثارها المدمرة وتطبيقاتها الضارة.

أما الشهود بالطريقة الغربية فله فلسفة هدفها التعرف على نقاط القوة والضعف عند الآخرين لاستثمارها في الاستعمار والهيمنة والاستغلال. وأما الشهود بطريقة العصبيات القبلية والاقليمية فهو يقوم على التحسس التلقائي المرتجل في البيئة الضيقة المحدودة زماناً ومكاناً، ورؤية العالم المحيط طبقاً لما تهواه النفسي ويدغدغ المشاعر ويشبع الرغبات في المدح والهجاء من خلال الخطب الحماسية والمواعظ الهائجة المنفعلة، ومعالجة المضاعفات الطافية على سطح الحياة دون النفاذ إلى غدد الإفراز ومؤسسات الصنع وأجهزة التنفيذ.

والصفة الثانية التي يحتاج إليها عالم الكتاب والحكمة أن يتصف بها هي أن تكون أحشاؤه النفسية والعقلية سليمة معافاة من الأمراض النفسية المقيدة للعقول الحارفة للإرادات، كالحسد والطمع والرياء والشهوات. وهذه صفة حثت عليها مئات الآيات والأحاديث ووصايا الصحابة وعلماء التابعين. ولجلال هذه الصفة وصف الإمام علي بن أبي طالب الذين تمثلوها في واقع الحياة بقوله:

«العالم الرباني عالم قائم لله بحججه حتى لا تبطل حجج الله وبيناته، وهذا النوع هم الأقلون عدداً، الأعظمون عند الله قدراً، بهم يدفع الله عن حججه حتى يؤدوها إلى نظرائهم، ويزرعوها في قلوب أشباههم. هجم بهم العلم على حقيقة الأمر، فاستلانوا ما استوعر منه المترفون، وأنسوا بما استوحش منه الجاهلون، صحبوا الدنيا بأبدان أرواحها معلقة بالمنظر الأعلى، أولئك خلفاء الله في بلاده ودعاته إلى دينه»[1].

ولقد حصر كل من ابن مسعود وابن عباس رتبة العلماء الربانيين في الذين يترفعون عن اتخاذ العلم وسيلة لكسب الدنيا، والذين لا يتزلفون لأحد، ويتواضعون للضعفاء ويترفعون عن مجالس العظماء، ويجعلون كل همهم إرضاء الله والعمل بما علموا.

وفي المقابل عاب الصحابة والتابعون ـ علماء السوء ـ الذين يضعون علومهم عند أهل الدنيا لينالوا ودنياهم. وأضافوا أن الفتن تثور وتتخلف الأمة وتتدهور الحضارة وتنقلب العزة إلى ذل حين يجري التفقه لغير الدين والتعلم لغير العمل، وتلتمس الدنيا بعلوم الآخرة[2].

ولعل من المناسب ـ هنا ـ أن نقتبس ما روي عن الحسن البصري الذي خرج من عند الوالي ابن هبيرة بعد أن دخل عليه ونصحه وحذره، فإذا بنفر من القراء ـ أي الفقهاء ـ على الباب فقال لهم:

«ما يجلسكم هنا تريدون الدخول على هؤلاء الخبثاء؟ أما والله ما مجالستهم بمجالسة الأبرار. تفرقوا فرق الله بين أرواحكم وأجسادكم، قد لقحتم وشمرتم ثيابكم، وجززتم شعوركم. فضحتم القراء فضحكم الله *. أما والله لو زهدتم فيما عندهم لرغبوا فيما عندكم. لكنكم رغبتم فيما عندهم، فزهدوا فيما عندكم. أبعد الله من أبعد»[3].

(١) الكاندهلوي، **حياة الصحابة**، حـ ٤، ص ١٢.

(٢) الكاندهلوي، **المصدر نفسه**، ص ١١٣ ـ ١١٤.

* القراء: العلماء. اصطلاح شاع في عهد التابعين.

(٣) أبو نعيم الأصفهاني، **حلية الأولياء**، حـ ٢، ص ١٥١.

ثالثاً ـ منهجية علماء الكتاب والحكمة

هناك أكثر من منهج يستعمله الكتاب والحكمة لبلوغ أهداف الميدان الذي يعملون فيه. ولكن أبرز هذه المناهج ثلاثة:

الأول، المنهج الاستنباطي ـ التحليلي. ويقوم هذا المنهج على أسس ثلاثة: أولها، تحديد المشكلة أو الحاجات الجديدة التي تفرزها القيم الجديدة في ضوء شهود الواقع شهوداً يتصف بصفتي الرسوخ الزمني والإحاطة الجغرافية. وثانيها، تحديد الحل أو العلاج في ضوء نتائج التحديد الذي مر ذكره وفي ضوء توجيهات الكتاب والسنة. وثالثها، استمرار تقويم الحل أو العلاج في ضوء ثمار التطبيق العملي في واقع الحياة وإلى هذه الثمار يشير القرآن باسم «العاقبة». ويراعى عند تطبيق هذا المنهاج الحذر من أن يتحول إلى منهج للحكم والإدانة بدل أن يتصف بالتحليل والتشخيص. وتحدث الصفة الأولى حينما يقتصر العالم أو الباحث على النظر في معايير الكتاب والسنة نظراً نصيّاً دون أن يصاحب ذلك نظر مماثل في شئون الاجتماع الإنساني التي يشير إليها القرآن باسم (آيات الأنفس)، ذلك أن آيات الكتاب لا تُفقه حق الفقه إلا من خلال النظر في خبرات الآفاق والأنفس حيث الحاجات المتجددة والعواقب النافعة أو الضارة.

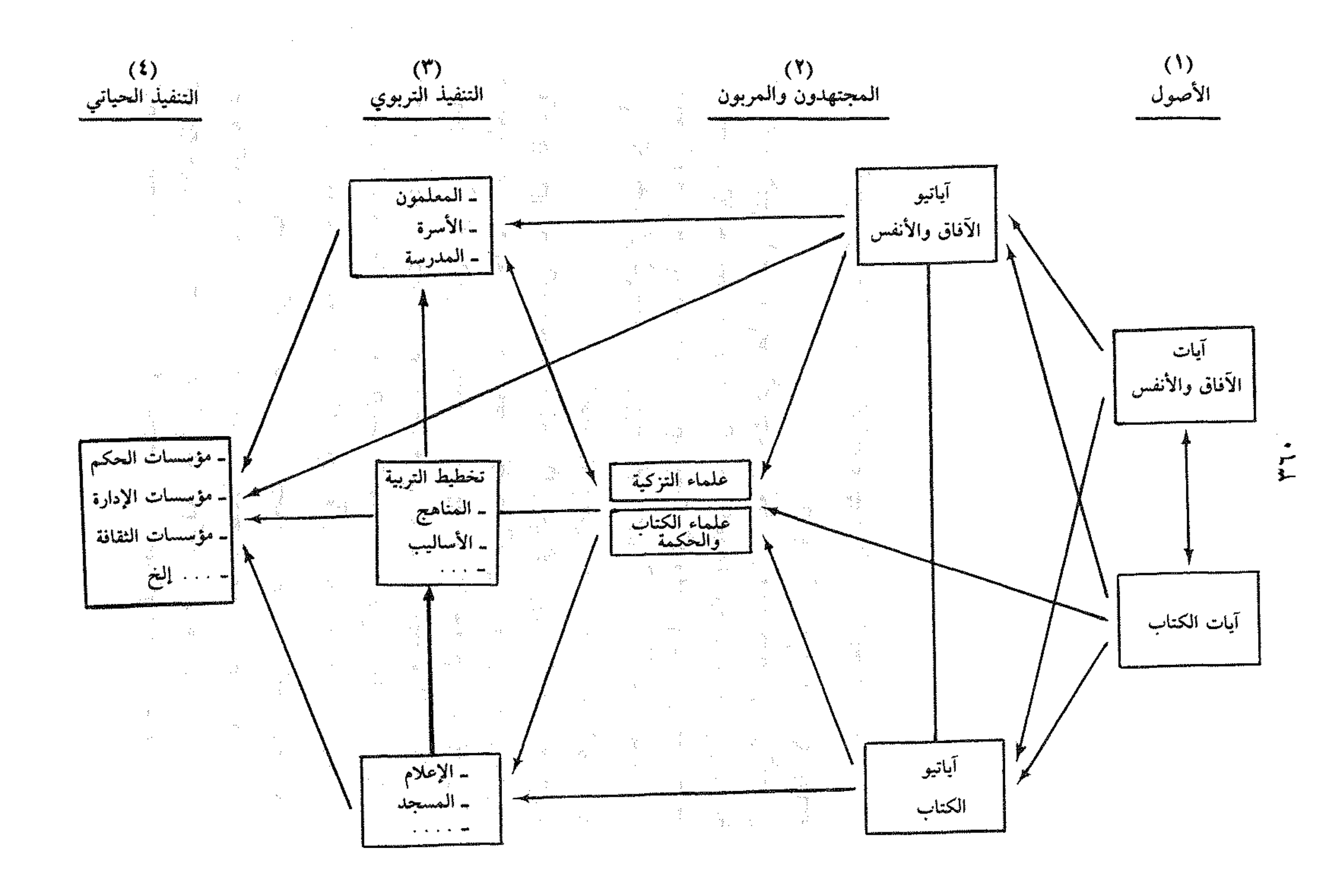
والمنهج الثاني؛ هو المنهج التجريبي الذي هو بعض مبتكرات العلماء المسلمين حين أحسنوا الاستفادة من توجيهات القرآن الكريم لاستعمال السمع والبصر والفؤاد. ثم خلف من بعدهم خلف صدّروا هذا المنهج إلى غيرهم وحرموه أنفسهم. ويقوم هذا المنهج على تكامل أدوات المعرفة الثلاثة: أي الوحي والعقل والحواس بشكل فعال مستمر. وفيه تتبع خطوات البحث العلمي التي تبدأ بالإحساس بالمشكلة ثم تحديدها ثم جمع المعلومات ثم تحليلها ثم إصدار الحكم. ثم يجري تتبع نتائج تطبيق هذا المنهج بالقياس والتقويم، أو ـ التوبة ـ المتكررة حسب الاصطلاح الإسلامي.

ويحتاج العاملون في تطبيق هذا المنهج إلى مراعاة النظر الاستقرائي الذي «يحيط» بمكونات الظاهرة المعرفية مكانياً ومادياً، إذ بدون هذه الإحاطة فإن المعرفة القائمة على التقاط ما يصادفه الباحث من معلومات سوف تنأى له عن واقع الظاهرة التي هي موضوع البحث ويجانب الصدق في دراستها.

والمنهج الثالث؛ هو المنهج التاريخي. وفي هذا المنهج تجري دراسة الظواهر العلمية والاجتماعية ضمن مجرى الزمان للوقوف على البيئات والمؤثرات التي تعاقبت على ظواهر العلم وموضوعات البحث. ويحتاج العاملون في تطبيق هذا المنهج إلى مراعاة النظر الاستقرائي الذي «يرسخ» بمكونات الظاهرة زمانياً. إذ بدون الوعي العميق بالتطورات التي يحدثها الخلق الجديد خلال أقسام الزمن الثلاثة: أي الماضي والحاضر والمستقبل، فإن المعرفة سوف تتوقف عن التجدد وتفتقر إلى الأصالة والمعاصرة.

وأخيراً تحتاج المناهج الثلاثة إلى التكامل لأن انسلاخ أي منها عن الآخر سوف يؤدي إلى أخطاء كثيرة في دراسة الظواهر المعرفية، إذ بدون الوعي العميق بالظاهرة العملية ومكوناتها وبالتطورات التي مرت عليها يتعذر تحقيق «الاستقراء» المفضي إلى اكتشاف القانون، ويقع الباحث في خطأ «القياس» الذي ينتهي إلى صياغة الأمثال والمأثور من الأقوال.

ويمكن أن نمثل للتكامل المنشود بين فرقاء المربين بالشكل التالي:


(١) الأصول
(٢) المجتهدون والمربون
(٣) التنفيذ التربوي
(٤) التنفيذ الحياتي
آيات الآفاق والأنفس
آيات الكتاب
آياتيو الآفاق والأنفس
آياتيو الكتاب
علماء التزكية
علماء الكتاب والحكمة
- المعلمون
- الأسرة
- المدرسة
تخطيط التربية
- المناهج
- الأساليب
- . . .
- الإعلام
- المسجد
- . . . .
- مؤسسات الحكم
- مؤسسات الإدارة
- مؤسسات الثقافة
- . . . إلخ

ففي الشكل المشار إليه تبدأ عملية التربية بـ «الآياتيون» الذين ينظرون في الأصول الأساسية للتربية الإسلامية المتمثلة في ـ آيات الكتاب ـ لاستخراج «الشرعات» التي يشرع منها الباحثون في تحديد غايات المعرفة وميادينها في الآفاق والأنفس، ثم يقدمون نتائج عملهم إلى «علماء التزكية» ليقوموا بتزكية الأفهام ومناهج البحث من ـ الملوثات الفكرية والنفسية والاجتماعية ـ التي أصابت الدارسين في بيئاتهم المحيطة والعناصر السلبية من التراث، وإلى «علماء الكتاب والحكمة» ليقوموا ببلورة تفاصيل العلوم التي اقترحها الآياتيون ثم تقديم نتائج عملهم إلى علماء ـ التخطيط التربوي ـ ليقوم باقتراح السياسة العامة للتربية والمناهج والأساليب والمؤسسات اللازمة لتنفيذ العلوم الجديدة. ثم يدفعون ذلك كله إلى المؤسسات التربوية التي يوكل إليها بمهمة «التنفيذ التربوي» لتقوم بدورها بإمداد الأمة بالخبرات وأنواع الحكمة اللازمة وبالقيادات والعناصر اللازمة في ميادين «التنفيذ الحياتي».

ويراعى في ذلك كله استمرار التقويم وتتبع العمليات والوظائف والممارسات والنشاطات الجارية ثم توزيع النتائج مرة ثانية إلى ـ الآياتيين ـ وعلماء التزكية، وعلماء الكتاب والحكمة، لاكتشاف مدى تطابقها مع الغايات الموجهة للتربية الإسلامية.

الباب الرابع

ملاحظات وتوصيات

الفصل الحادي عشر

الملاحظات

في ضوء ما مر من فصول يمكن الخروج بالملاحظات التالية:

أولاً ـ ملاحظات حول مناهج التربية الإسلامية

هناك عدد من الملاحظات التي تتعلق بمناهج التربية الإسلامية التي مر الحديث عنها، وهي كما يلي:

الملاحظة الأولى: هي تكامل هذه المناهج لتحقيق الأهداف التي تعمل من أجلها. ويتحقق هذا التكامل من خلال عمل المنهاج الأول ـ أي منهاج تلاوة الآيات ـ على اقتراح الميادين المعرفية النافعة في تلبية الحاجات ومواجهة التحديات، ثم تقييم ثمار المعارف والعلوم التي يفرزها المنهاجان الآخران لاستخراج المعجزات العلمية والبراهين الاجتماعية اللازمة لبناء يقين إنسان التربية الإسلامية وتوجيه ممارساته العملية. أما المنهاج الثاني ـ أي منهاج التزكية ـ فهو يحصد المفاهيم الخرافية والممارسات الخاطئة والقيم السلبية التي تصول في البيئة المحيطة ويبطل فاعلية المؤسسات والأدوات التي تدعي هيمنة زائفة فوق الحقيقة، ويزكي المتعلمين من معوقات التعلم ومفسداته، ويرتقي بأدوات السمع والبصر والعقل لتقوم بوظائفها التي خلقت من أجلها. أما المنهاج الثالث ـ منهاج الكتاب والحكمة ـ فهو يعمل على بلورة العلوم والنظم التي تجسد «غايات» الحياة، وعلى تطوير «الوسائل» النافعة في تحقيق هذه الغايات.

والملاحظة الثانية: هي تمركز أنشطة هذه المناهج حول الحفاظ على النوع البشري والارتقاء بانسانيته خلال مسيرة النشأة والحياة والمصير. ونتيجة لذلك اتخذت «علوم الإنسان» العاملة على تحقيق هذا الرقي مركز «الغايات»، واتخذت «العلوم الطبيعية» التي تسهم في تحقيق هذه الغايات مركز «الوسائل». وبذلك تختلف مناهج التربية الإسلامية المقترحة عن المناهج التربوية الحديثة التي حصرت «غايات» الحياة في رفع كفاءة الانتاج والاستهلاك عند الإنسان ودوران قيمه وأخلاقه في فلك هذه الكفاءة. ونتيجة لذلك شاعت الأخلاق والفضائل التي تؤكد عليها مناهج التربية الإسلامية في جميع المؤسسات الاجتماعية والعلاقات البشرية والمواقف الحياتية. أما مناهج التربية الحديثة فقد نقلت الأخلاق وفضائل الطاعة والتعامل الحسن من مؤسسات الأسرة والعبادة والشارع إلى مكان العمل ومؤسساته.

والملاحظة الثالثة: هي أن مناهج التربية الإسلامية قد عالجت ـ المجتمع ـ على أساس المساواة الإنسانية بين كافة أعضائه خلال مسيرة النشأة والحياة والمصير. أما مناهج التربية الحديثة فقد ثم تصنيفها على أساس طبقي حيث تخصص ـ منهاج النشاط ـ بإعداد أبناء الطبقات العليا للحكم والتملك، وتخصص ـ منهاج المادة الدراسية ـ بإعداد أبناء الطبقات الدنيا للعمل والطاعة ومراعاة النظام، وتخصص ـ المنهاج المحوري ـ بتنظيم الحاجات المادية للإنسان خلال فترة الحياة دون عناية بشئون النشأة والمصير. ونتيجة لذلك انقسمت المجتمعات الحديثة إلى طبقتين: «أقلية حاكمة» تتمتع بالجاه والنفوذ وتحتكر صناعة القرار وتحديد المصير، و «أكثرية مدجنة» مقولبة العقل والإرادة، مدربه على «التكيف» مع واقعها والتحول إلى مفعول به يتأثر بالآخرين ولا يؤثر بهم، وتعيش «ثقافة صمت» تحيلها إلى مجرد متفرجين على ما يجري حولهم.

والملاحظة الرابعة: هي أن مناهج التربية الإسلامية تعالج شخصية الإنسان باعتبارها وحدة واحدة غير قابلة التجزئة. وأهمية هذه الصفة إنها تتطابق مع وحدة الطبيعة الإنسانية حيث تتحرك دوافع الإنسان كوحدة واحدة وليس كأجزاء

منفصلة أو في أشياء محدودة. فليس هناك حاجة منفصلة للمعدة، ولا حاجة منفصلة للفم، ولا حاجة منفصلة للأعضاء الجنسية، ولا حاجة منفصلة للقدرات العقلية، وإنما هناك حاجة واحدة للإنسان الفرد. فحين يجوع هذا الفرد لا يقتصر التغير فيه على أجهزة الهضم، وإنما يعتري عدم التوازن جميع مكونات جسمه، فتتغير مدركاته ويصبح الغذاء أهم حاجاته، وتتغير عواطفه فيصبح أكثر انفعالاً وتوتراً، ويتغير محتوى تفكيره حيث يبدأ التفكير في كيفية الحصول على الغذاء أكثر من التفكير في حل مسألة من مسائل علم الجبر[(١)]. وحين يحس بالخطر وتهديد السلامة، فإن التفكير يصيب أجهزة الهضم والقلب، ويعتري عدم التوازن شبكة الجهاز العصبي ويصبح الحصول على الاستقرار النفسي والأمن العقلي أهم من التفكير في الاقتصاد والعلم. وهكذا حينما يحس الإنسان بالجوع الروحي، والخواء النفسي، والحاجة للتقدير والحب، ويمكن أن تتسع هذه القائمة من المتغيرات لتشمل كل وظيفة وقدرة نفسية أو فسيولوجية. ولذلك لا تسلم المناهج الإسلامية المقترحة بالتقسيمات التي تقسم التربية إلى وحدات إقليمية منفصلة فتسمى ـ مثلاً ـ تربية وجدانية، وتربة عقلية، وتربية جسدية، وإنما هي تربية إنسانية شاملة توجهها الأصول الكامنة في توجيهات الخالق وتهدف إلى إخراج الإنسان الذي يعيش في قلب الاجتماع الإنساني ويتفاعل مع جميع تياراته ومظاهره ويستقيم مع سننه وقوانينه.

والملاحظة الخامسة، هي أن هذه المناهج تربي إنسانها على أساس إن السلوك هو محصلة التفاعل بين الإنسان والبيئة المحيطة في لحظة معينة. لذلك لا يمكن ـ حسب تصور هذه المناهج ـ تربية الإنسان بعيداً عن تزكية البيئة المحيطة. والمناهج التي تحاول تربية الإنسان باعتباره فرداً منفصلاً عن البيئة المحيطة تنتهي إلى قتل فاعلية الإنسان وتعطيل قدراته في البناء والاجتماع. وهذا ما وقعت به الرهبنة المسيحية، والتربية الصوفية القائمة على الدروشة والسلبية، والمدارس التربوية التي اعتقدت بتزكية الفرد بعيداً عن تزكية المجتمع فغيبت

---

(١) Abraham H. Maslow, *Motivation and Personality*, PP. 19 - 20.

عقله ومشاعره عن الحياة قبل خروج جسده منها، فارتكبت المحظورات التي أرادت تجنيبه إياها وأوقعته في الأخطار التي أرادت استنقاذه منها.

ثانياً ـ ملاحظات حول المربين العاملين في مناهج التربية الإسلامية

يلاحظ على المربين الذين يرشحهم هذا البحث للعمل في مناهج التربية الإسلامية المقترحة عدة ملاحظات هي:

الملاحظة الأولى: هي تكامل عمل هؤلاء المربين. وهذه صفة مستمدة مما مر عن تكامل المناهج المذكورة وتتطابق مع هذا التكامل خطوة بخطوة ووظيفة بوظيفة.

والملاحظة الثانية: هي إن المربين المقترحين عميقو الإحساس بالعملية التاريخية دائمو اليقظة والتفكر بمسار الخلق ومجرى التاريخ، وأن هذا المجرى يحتوي دائماً على خلق الله في «الماضي» وخلق يخلقه الله في «الحاضر» وخلق سوف يخلقه الله في «المستقبل» وأن على المربي المسلم أن يكون قادراً على التمييز الدقيق بين فترات الماضي والحاضر والمستقبل، وعلى الوعي بالتحديات التي تصاحب كل فترة والحاجات التي تنشأ فيها والأدوات والوسائل اللازمة للتعامل معها. فالوسائل التي صلحت للماضي لا تصلح للتعامل مع مخلوقات الحاضر، والتي تصلح للحاضر لا تصلح للتعامل مع «مخلوقات» المستقبل، والخلط بين الأنماط الثلاثة من المخلوقات ومتطلباتها في الوسائل والأدوات يوقع في الاضطراب ويقود إلى الخسران والتخلف وهذا بعض ما يوجه إليه قوله تعالى: ﴿بَلْ هُمْ فِي لَبْسٍ مِّنْ خَلْقٍ جَدِيدٍ ۝١٥﴾ [ق: ١٥]. ولذلك يقوم ـ الآيايتون ـ بالمراقبة الدائمة والتفكير الدائم بمسار الخلق المتجدد، ويقوم علماء التزكية بتحرير إنسان التربية الإسلامية من «أغلال» الماضي و «آصار» الحاضر، وتحلية عقله بمشاعره وسلوكه بكل ما يهيؤه للانطلاق عبر سراط المستقبل المستقيم مع سنن الحياة وقوانينها، ويقوم علماء الكتاب والحكمة بإفراز العلوم والتطبيقات

التي تمكن من «وعي» الحاضر وتوفير متطلباته.

والملاحظة الثالثة: هي اجتماع المعارف العلمية والفضائل الأخلاقية في أشخاص المربين المقترحين وهو ما ركز عليه علماء جيل الصحابة وتابعيهم. من ذلك قول عمر بن الخطاب رضي الله عنه: تأدبوا ثم تعلموا. ومثله أبو عبد الله السلمي الذي قال: أدب العلم أكثر من العلم. وكذلك عبد الله بن المبارك الذي قال: إذا وصف لي رجل لي علم الأولين والآخرين لا أتأسف على فوت لقائه، وإذا سمعت رجلاً له أدب النفس أتمنى لقاءه وأتأسف على عدم لقائه. ولقد أطنب الشيخ عبد القادر الكيلاني في التعليق على هذه الأقوال. من ذلك قوله: إن لكل علم خمس دوائر. أولها: غاية العلم. والثانية: الإخلاص، والثالثة: فرائض العلم. والرابعة: سنن العلم. والخامسة: آداب العلم. وأضاف إن الحكمة من هذا التقسيم هي إن الإنسان ما دام يحافظ على آداب العلم ويتعاهدها فإن الخلل لا يتسرب إلى ثمار العلم. أما إذا ترك الآداب فإن الخلل يصل إلى السنن ثم إلى الفرائض ثم إلى الإخلاص ثم إلى الطاعة. وبذلك تنقلب نتائج العلم ضرراً على الإنسان. وأضاف أن للإيمان خمس دوائر: الدائرة الأولى دائرة اليقين وصفاء الاعتقاد. والدائرة الثانية هي دائرة الإخلاص. والدائرة الثالثة هي أداء الفرائض. والدائرة الرابعة هي إتمام السنن والدائرة الخامسة هي حفظ الآداب. فما دام العبد يحفظ الآداب ويتعاهدها فالشيطان لا يطمع فيه. فإذا ترك الآداب طمع الشيطان في السنن، ثم في الفرائض ثم في الإخلاص ثم في اليقين[١].

ولقد كشفت الخبرات التربوية الحديثة عن أهمية اقتران العلم بالفضائل الأخلاقية في أشخاص العلماء والمربين. وممن وعى هذه الأهمية العالم الفيزيائي ـ جاكوب برونسكي ـ الذي أسهم في تطوير أول قنبلة ذرية. ومما كتبه في هذا الشأن قوله: «يحسب الكثير من الناس أن العلم محايد ولا دخل له بالقيم ومقاييس الخير والشر، وأنه يقتصر على التعامل مع الصواب والخطأ. غير

(١) عبد القادر الجيلاني، **الغنية لطالبي طريق الحق**، حـ ١، ص ٥٤.

إن هذا الفصل بين مقاييس الخير والشر من ناحية وبين الصواب والخطأ من ناحية أخرى هو فصل مدمر لأنه يبعد الأخلاق الفاضلة من المقاييس التي نحكم بها على الأمور التي تحدث من حولنا كل يوم ويجعلها شيئاً خارج الحياة العملية التي نحياها. . . وهذا أخطر مظهر في حياتنا الحاضرة. . . ولذلك لا يوجد دفء في العلاقات الإنسانية ما لم تقترن الحكمة بالخير ليكوّنا شخصيتنا الواحدة التي لا تقبل التجزئة. . . ولهذا هناك مجموعة من القيم العلمية التي نتحلى بها خلال البحث العلمي، وبدون هذه القيم لا نستطيع ممارسة العلم أبداً. وأول هذه القيم هي ـ الثقة بين العلماء. وثانيها هي البحث عن الحقيقة. وثالثها هي أصالة الفكر واستقلال العقل وحرية مخالفة الآراء والمعتقدات القائمة. ولكن القيم العلمية لا تمثل جميع القيم، فهناك مجموعتان مختلفتان من القيم ولا تكمل أية منهما دون الأخرى. والضعف القائم في الحياة المعاصرة هو أننا نضع قيم الخير ضد قيم الحقيقة دون مبرر لذلك[١].

ولقد تتبع بعض التربويين الآثار السلبية للفصل بين العلم والأخلاق في مناهج التربية الحديثة. من ذلك ما كتبه ـ هنري جيرو ـ حيث قال: «تكشف سلسلة الإصلاحات التربوية عن أزمة ثقة في قدرة معلمي المدارس العامة على تقديم القدوة الأخلاقية والثقافية لشباب الأمة. . . والسبب أن النظم التربوية تنزل بهم إلى منزلة المهنيين التقنيين الذين يقتصر دورهم على تنفيذ ما يطلبه منهم خبراء بعيدون عن وقائع الحياة اليومية. . .

لذلك يحتاج إلى فحص القوى الأيدولوجية والمادية التي أسهمت في تحويل المعلمين إلى عمال مهنيين يعملون تحت إدارة البيروقراطية المدرسية لتنفيذ مناهج صممت لهم مسبقاً دون أن يكون لهم رأي في تخطيطها وتنفيذها.

ولذلك فإن الحاجة ماسة لانقاذ المعلمين من المنزلة الوضيعة التي أحالتهم إلى أدوات تقنية، ثم الارتقاء بانسانيتهم ليصبحوا رواد تحويل ثقافي وتغيير

---

(١) Jacob Bronowski, *A Sence of The Future,* (Cambridge: Massachusetts MIT Press, 1979) PP. 197 - 203.

اجتماعي، وليصبح هدفهم تعليم الطلاب ليكونوا عناصر مثقفة ومواطنين صالحين»[(١)].

والملاحظة الرابعة: هي تصنيف المربين العاملين في كل منهاج من مناهج التربية الإسلامية المقترحة إلى درجات متفاوتة حسب درجة القدرة على الفهم والتزام عزائم المسئولية أو رخصها.

ففريق يحتل الدرجة الأولى في سلم التصنيف المذكور وهؤلاء هم ـ التجديديون ـ الذين أنزلهم علماء السلف منزلة الاجتهاد. ويقوم هؤلاء التجديديون بتجديد الفهم وانتاج الجديد في المعرفة والعلم اللازمين لمواجهة التحديات ووضع الحلول للجديد من المشكلات.

وفريق يحتل الدرجة الثانية وهم ـ المحولون ـ الذين وضعهم السلف بمرتبة الاتباع، وهؤلاء يحولون الجديد من المعرفة والعلم إلى تطبيقات ومؤسسات تربوية وعلمية واجتماعية وسياسية وإدارية تتعدد بتعدد الحاجات والمشكلات القائمة.

وفريق يحتل الدرجة الثالثة وهؤلاء هم ـ الممارسون ـ الذين وضعهم علماء السلف بمرتبة التقليد. ويحسن هؤلاء التطبيقات التي ينتجها أصحاب الدرجة الثانية.

ووجود الفرقاء الثلاثة في كل منهاج وتكاملهم يحفظ النظم التربوية في نشاط دائم. وحين يضعف الفريق الأول أو يغيب من ميادين المناهج التربوية يحل الركود وعدم التجديد والعجز عن تلبية الحاجات ومواجهة المشكلات. فإذا تحدر هذا الركود إلى الأجيال التالية وملأ أصحاب المنزلة الثانية والثالثة منزلة الفئة الأولى الغائبة حدث الجمود المفضي إلى تخلف العلم وفساد التربية وانهيار الاجتماع. وأساس هذا التصنيف لفريق المربين المقترحين في كل منهاج موجود في القرآن الكريم عند أمثال قوله تعالى:

---

(١) Henry A. Giroux, *Teachers As Intellectuals*, PP. 121 - 128.

- ﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ ءَامَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ﴾ [المجادلة: ١١].
- ﴿نَرْفَعُ دَرَجَٰتٍ مَّن نَّشَاءُ وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ ﴿٧٦﴾﴾ [يوسف: ٧٦].
- ﴿وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَا ءَاتَىٰكُمْ﴾ [الأنعام: ١٦٥].

ولا بد من الانتباه إلى أن الدرجية المشار إليها في الآيات لا توجه إلى تصنيف طبقي يفرز امتيازات موازية، وإنما هو تصنيف ابتلاء - أي امتحان - حيث يمتحن أصحاب الدرجة الأولى بمسئولية أكبر ويطالبون بزهد وتجرد أكثر ممن يليهم من أصحاب الدرجات الأدنى. واليوم يتداعى علماء التربية الحديثة - بعد عقود طويلة من التخصص والفصل بين مربي المناهج المختلفة - إلى ضرورة الانتباه إلى أهمية التصنيف التكاملي بين العلماء والمربين في ميادين العلم والتربية. من ذلك ما يقوله - جورج سارتون - من أن الناس يفهمون العالم بطرق مختلفة. ويتركز هذا الاختلاف إلى قسمين رئيسين: القسم الأول هم ذوو العقول القادرة على التنظير. وهؤلاء يهتمون بالتفكير بالخالق والمنشأ، ووحدة الكون والتصور الشمولي والوجود المطلق وغير ذلك من المفاهيم. أما القسم الثاني فيتركز تفكيرهم على الحياة المحسوسة وقضايا الصحة والمرض، والربح والخسارة. وهؤلاء يخترعون الأدوات والحلول والعلاجات. وهم أقل اهتماماً بالمعرفة إلا فيما يتعلق بتحويل المعارف التي بين أيديهم إلى تطبيقات تعالج المشكلات العملية. ويطلق - سارتون - على القسم الأول اسم «الحالمين» بينما ينظر للقسم الثاني كـ«عمليين نافعين». ولقد برهن التاريخ على قصر نظر العمليين، بينما برأ «الحالمين» الكسالى من هذه الصفة، وأنه الحالمين كثيراً ما يُساء فهمهم من الآخرين.

ولقد علق - ثيودوسيوس دوبز هانسكي - على كلام سارتون هذا بالقول إن المجتمع الذي يضم كلا النوعين من الناس أفضل من المجتمع الذي يضم فريقاً دون الآخر لأن المجتمعات إنما تزدهر وتتحضر بتنوع القدرات والمهارات[1].

(١) Theodosius Dobzhansky, "Human Nature as a Product of Evolution" in *New Knowledge in Human Values.* ed. by Abraham H. Maslow, (South Bend, Indiana, 1959) PP. 84 - 85.

وممن أدرك أهمية تصنيف المربين المشار إليه ـ ألكس مولنار ـ الذي كتب يقول:

«يحتاج الأكاديميون المنظرون Academics والمثقفون الممارسون Practitioners إلى تبادل المعارف والمهارات والخبرات. ومع أن كلا من الفريقين يعيش في عالم مختلف ويواجه ضغوطاً مختلفة، وعليه إشباع حاجات مختلفة، إلا أن كل فريق يحتاج إلى الآخر. والسبب أن كل فريق يحتل ميداناً يحتاج الآخر إلى اكتشافه إذا ما أراد أن يكون فعالاً في عمله»(١).

ثالثاً ـ ملاحظات حول «الثقافة» التي تعمل مناهج التربية الإسلامية على تزكيتها

المقصود بـ «الثقافة» ـ في هذا البحث ـ مجموعة الاعتقادات والأفكار والعادات والتقاليد والقيم والمؤسسات والنظم وسائر أشكال العلاقات والممارسات التي تحتوي عليها حضارة ما أو مجتمعات معينة. ويلاحظ على مناهج التربية الإسلامية أنها تركز عملها على تزكية المجتمعات من «ثقافة الطغيان والاستضعاف» وإشاعة «ثقافة العدل» اللتين مر الحديث عنهما في فصول سابقة. وتتم التزكية المذكورة بطريقتين اثنين: الأولى: تحليل الثقافة السائدة في حياة كل جيل. والثانية: تنقية هذه الثقافة من العناصر السلبية وتحليتها بالبدائل الإيجابية.

ويتركز عمل ـ الطريقة الأولى ـ على اكتشاف الحساسيات المرضية التي يجسدها في واقع الحياة مفردات الثقافة التي فقدت فاعليتها أو بان ضررها، لأن وجود هذه الحساسيات يجعل إنسان تلك الثقافة عرضة للإصابة بمرض «الطغيان والاستضعاف» ما لم يجر إكسابه المناعة المضادة لهذه الحساسية وتطعيمه بالمزكيّات الواقية من مضاعفاتها.

---

(١) Alex Molnar (ed.) *Current Thought on Curriculum*, P. vii.

ويكشف البحث في تاريخ الثقافات أنها تكونت نتيجة لتفاعل أربعة عناصر هي: البيئة الطبيعية، والتنشئة، والوراثة، والمثل الأعلى. فإذا حققت التربية التكامل بين هذه العناصر برزت ثقافات صحية فاعلة، وحضارات راقية، ومجتمعات متوازنة. أما إذا حدث الانشقاق بين العناصر الأربعة وتضخم أحدها على حساب الأخرى، برزت ثقافات مريضة، ومجتمعات مضطربة، وحضارات متخلفة.

ولقد قامت «البيئات الطبيعية» بدور المحاضن الأولى للمجتمعات فزودتها بالحاجات الأساسية كالطعام والشراب والمأوى ثم استمرت تؤثر في نشاطاتها الجارية طبقاً لدرجة إمدادها بالحاجات المشار إليها.

أما «التنشئة» فقد زودت إنسان المجتمعات البشرية بالرعاية وأمدته بالمهارات الأولية اللازمة للحصول على حاجاته الأساسية.

وأما عنصر «الوراثة» فقد أمدت إنسان الجيل بخبرات الأجيال السابقة وأعطته خصائصهم البدينة والنفسية والعقلية. ولقد اختلفت فاعلية هذه الوراثة طبقاً لالتزام المجتمعات بالمواقف العلمية من محتويات الوراثة المذكورة.

وجاء بـ «المثل الأعلى» أنبياء مرسلون من الله الخالق ليزودوا إنسان تلك المجتمعات بما ينظم العناصر الثلاثة ويربي الإنسان على الموارنة بينها. وخلال مسيرة المجتمعات المذكورة انقسمت مواقفها من هذا «المثل الأعلى»؛ فقسم ارتضاه وآمن به، وقسم استبدله بـ «مثل سوء» قال به مفكرون وفلاسفة واتخذه البشر أصولاً لمناهجهم التربوية وممارساتهم الحياتية.

ولقد انحدرت العوامل الأربعة مع مسيرة المجتمعات الإنسانية منذ طور الحضانة الأولى للمجتمعات وعملت على تلبية حاجات الإنسان طبقاً لقوة الدوافع النفسية المحركة لكل حاجة من الحاجات المذكورة، وانتظمت ـ في غالب أحوالها ـ في سلّم معين يمكن تصنيفه إلى ما يلي:

أ ـ حاجات للحفاظ على جسد الإنسان. وهذه تشمل التالي:

١ ـ الحاجات الفسيولوجية (الجسدية) كالحاجة إلى الطعام والشراب والجنس.

٢ ـ حاجات السلامة، كالحاجة إلى اللباس والمأوى والأمن والسلامة من الخوف والقلق والاضطراب.

ب ـ حاجات للحفاظ على إنسانية الإنسان. وهذه تشمل ما يلي:

١ ـ حاجة الانتماء.

٢ ـ حاجة التقدير والحب.

٣ ـ الحاجة لتحقيق الذات، كحاجة الأم لأن تكون أما مثالية، وحاجة السياسي للإنجاز، وحاجة القائد للانتصار، وحاجة الكاتب للإبداع.

٤ ـ الحاجة للمعرفة والعلم والدين والقيم.

٥ ـ الحاجات الجمالية مثل تعشق الجمال والنفور من القبح، وحب الخير وبغض الشر[١].

ومنذ طور المحاضن الأولى للمجتمعات البشرية توجه سكان هذه المحاضن إلى البيئة الطبيعية لإشباع القسم الأول(أ) من الحاجات: أي الحاجات الأساسية اللازمة للحفاظ على الجسد. وخلال ذلك التوجه «تعارفوا» على أنماط سلوك معينة لإشباع هذه الحاجات فتكوّن ما سُمي بـ «الأعراف». وحين انتشرت الأعراف انتشاراً عرضياً بين الآخرين واعتادوا عليها تكوّن ما سُمي بـ «العادات». وحين انحدرت هذه العادات انحداراً طولياً وقلّد الجيل اللاحق سابقه في أساليب إشباع حاجاته تكون ما سُمي بـ «التقاليد». وحين طورت مجتمعات المحاضن مقاييس معينة للحكم إيجاباً وسلباً على أنماط الأعراف والعادات والتقاليد برز ما سُمي بـ «القيم». والالتزام بالقيم التي وصفت بالإيجابية ولّد «الفضائل»، أما تدني هذا الالتزام فقد ولّد ما سُمي بـ «الرذائل». والمحصلة النهائية لعمل القيم التي تجسدّها كوّنت ما يعرف بـ «الثقافة».

---

(١) Abraham H. Maslow, *Motivation and Personality*, PP. 35 - 51.

ولما كان إشباع الحاجات المادية والمعنوية هو ـ المحور ـ الذي تشكلت حوله «الثقافات» فقد توازن فيها الحاجات المذكورة مع القيم التي يُحكم من خلالها على إشباع هذه الحاجات:

أي توازت الحاجات الفسيولوجية	مع	القيم الفسيولوجية.
وتوازت حاجات الأمن	مع	قيم الأمن.
وتوازت حاجات الاحترام	مع	قيم الاحترام.
وتوازت حاجات الانتماء	مع	قيم الانتماء.
وتوازت حاجات تحقيق الذات	مع	قيم تحقيق الذات.
وتوازت الحاجات العقلية	مع	القيم العقلية.
وتوازت الحاجات الجمالية	مع	القيم الجمالية.

ولما كانت الدوافع الإنسانية التي تتحرك نحو إشباع الحاجات لا تعمل حسب نسق واحد وإنما تتفاوت في القوة والضعف، وتتذبذب بين الإفراط والتفريط خلال لحظات التفاعل مع البيئة المحيطة، فقد جاءت القيم التي نشأت في موازاة هذه الحاجات متفاوتة متذبذبة كذلك. ولذلك نزل الوحي الإلهي لينظم عمل هذه الدوافع والقيم بما يتفق مع قوانين الخلق وسنن الحياة والنشأة والمصير. وحين يغيب ـ معامل الوحي ـ يتسرب الاضطراب إلى دوافع إشباع الحاجات وإلى القيم التي توجهها وينشأ ما نسميه بـ «ثقافات الطغيان والاستضعاف» حيث يسيطر الأقوياء على مصادر إشباع الحاجات ويعجز الضعفاء عن الحصول على ما يشبع حاجاتهم ويقعون ضحية الاستضعاف والصنمية. وإلى المرض الأول يشير قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ لَيَطْغَىٰٓ ۝٦ أَن رَّءَاهُ ٱسْتَغْنَىٰٓ ۝٧﴾ [العلق: ٦ ـ ٧]. وإلى الحالة الثانية يشير عند أمثال قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ تَوَفَّىٰهُمُ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ ظَالِمِىٓ أَنفُسِهِمْ قَالُوا۟ فِيمَ كُنتُمْ قَالُوا۟ كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ فِى ٱلْأَرْضِ﴾ [النساء: ٩٧].

ولتوضيح هذا اللون من الثقافات نستعرض مثاليين اثنين من الثقافات: الأولى، الثقافة العربية. والثانية: الثقافة الأوربية.

أما عن ـ الثقافة العربية ـ فقد بدأت محاضنها الأولى في شبه الجزيرة العربية التي اتسمت «بيئتها الطبيعية» بالجفاف وقسوة المناخ. ومن هذه البداية ربما إشتق اسم «البدو» و «البادية». وفي «محاضن الواحة الصحراوية» ذات الرقعة الصغيرة والشحيحة الموارد والمحاطة ببحار الرمال المليئة بالأخطار حدث الانشقاق بين «البيئة الطبيعية» و «التنشئة» و «الوراثة» وطغى أثر البيئة الطبيعية، ولذلك غلب الاهتمام بحاجات الجسد التي توفرها البيئة المذكورة ولم يجد البدوي فرصة للتفكير بعناصر «التربية» و «الوارثة» و «المثل الأعلى». وخلال العمل على توفير حاجات الجسد تعارف البدو المبتدئون على ممارسات ووسائل عرفت باسم «الأعراف»، وحين شاعت هذه الأعراف البدوية بين سكان الواحة واعتاد الناس عليها صارت «عادات»، وحين تنزلت طولياً من جيل إلى جيل صارت «تقاليد». وفي إطار هذه المنظومة من الأعراف والعادات والتقاليد نشأت «الثقافة» العربية التقليدية واتسمت بما يلي:

١ ـ في نظام القيم التي تشكلت في الواحة الصحراوية احتلت «القوة» التي توفر السلامة أو تهددها مكاناً أعلى من «الفكرة» التي تنظم الحياة أو تشيع الفوضى فيها. ولذلك تسلّم «الأقوياء» منزلة الهيمنة المطلقة، وأسلم «الضعفاء» أمورهم كاملة للأقوياء. ولما كانت مساحة الواحة لا تتسع لأكثر من قبيلة واحدة، فقد انتهى ولاء إنسان الواحة عند دائرة العصبية القبلية ولم يتعداها إلى ما ورائها من العصبيات القومية أو العرقية.

٢ ـ نشأ الشعر بدل الفكر لأن الشعر هو الأداة المناسبة للتعبير عن المشاعر المتوترة المتذبذبة بين الإحساس بالأمن أو الخطر، والفرح أو الحزن، والأمل أو الإحباط، والرضى أو الغضب، وهذه وأمثالها مشاعر هيمنت على إنسان الواحة المحاطة بالأخطار الشحيحة المصادر فمدح وهجا، وتفاخر وشكا، بأساليب بيانية، وموازين شعرية.

٣ ـ أفرز جفاف البيئة الطبيعية اتجاه الإحجام عن العمل واستبطاء ثماره واستبداله ـ في حالات القوة ـ بالاغتصاب والغزو والاسترقاق، وفي حالات

الضعف باستجداء «الأشخاص» الأقوياء وتملقهم والإذعان لإرادتهم المطلقة.

٤ ـ أفرز الانشقاق بين «البيئة الطبيعية» وبين كل من التربية والمثل الأعلى انشقاقاً مماثلاً بين الإنسان وقيم الجماعة. إذ لما كانت البيئة الطبيعية صحراوية جافة شحيحة، صارت القاعدة الأساسية في الحياة هي التنافس على الحاجات الجسدية، وبرزت «ثقافة طغيان الأقوياء واستضعاف الضعفاء» وشكلت العلاقة بين الرؤساء والأتباع، والرجال والنساء، والكبار والصغار، والأغنياء والفقراء داخل الواحة الواحدة ـ في حين برزت «ثقافة الغزو والاقتتال» بين قبائل الواحات المتعددة وجعلت العداء والتصارع على مصادر الحاجات الأساسية أساس العلاقات بينها.

وكان من ثمار هذه السمة السلبية مضاعفتين سلبيتين كذلك. الأولى: أن الإنسان في تلك البيئة الطبيعية صار يخشى ـ الأقوياء من نظائره ـ ويبقى في سعي دائم لإضعافهم وتدميرهم. الأمر الذي أقام العلاقات الاجتماعية في حالات القوة والسلم على أساس التنافس الفردي وانعدام التآلف والتعاون اللازمين لبناء المجتمعات وقيام الحضارات. والمضاعفة السلبية الثانية أن إنسان تلك «البيئة الطبيعية» صار لا يقدم مساعدته لأخيه الإنسان إلا إذا تعرض الأخير لخطر المرض والهلاك. ولذلك برزت مفاهيم مساعدة الفقراء والمساكين ولم تبرز مفاهيم الرفاهية الاجتماعية، وبرزت مفاهيم «المكرمات الملكية والرئاسية» ولم تبرز مفاهيم الحقوق الاجتماعية. يضاف إلى ذلك أن الإحسان إلى الهلكى والضعفاء والمساكين يشعر المحسن ـ في تلك البيئة ـ بمزيد من القوة والتفرد بالملكية والجاه والسلطان، وهذه حالة نفسية مرتبطة بالحالة النفسية التي مرت في المضاعفة السلبية الأولى.

٥ ـ في بيئة الواحة الصحراوية حيث الانشقاق بين «البيئة الطبيعية» و «المثل الأعلى» حدث الانشقاق بين القول والعمل، فصار الإنسان يكافح كل وقته للحفاظ على حاجات الجسد ويستعمل «الأفكار» و «المثل العليا» و «البلاغة اللغوية» كعُملات ونقود ينفقها لتأمين متطلبات البقاء الجسدي. ولذلك برزت

ظاهرة «النفعية الدينية» أو البراجماتية البدوية التي ندد بها القرآن الكريم ووصف أهلها بقوله تعالى: ﴿ٱلْأَعْرَابُ أَشَدُّ كُفْرًا وَنِفَاقًا وَأَجْدَرُ أَلَّا يَعْلَمُوا۟ حُدُودَ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ عَلَىٰ رَسُولِهِۦ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ﴿٩٧﴾﴾ [التوبة: ٩٧] ولذلك أيضاً قال ﷺ: «**من سكن البادية جفا**» و«**من بدا جفا**»[1]. وقال أيضاً: «**أسجعٌ كسجع الأعراب؟**»[2]. وما زالت تطبيقات هذه ـ البراجماتية البدوية ـ التي تمزج بين المادية والمثالية واضحة قوية في ثقافة العربي المعاصر. فهو إذا أراد نفعاً خطط له مسبقاً بدعوة من عنده النفع إلى «عزومة» أي وليمة، فإذا حضر المدعو وأكل طعام الداعي ذهب الأخير إلى الأول بعد ذلك يطلب النفع المستهدف، فإن لم يلبِّ الأول هجاه وعيّره بأنه لا يقدر الاحترام ولا يتذكر الإكرام.

٦ ـ تغلب الانفعال على العقلانية وشيوع المزاج المتقلب الذي يقفز من خطوة الشعور بالمشكلة إلى طرح الحل العشوائي أو إصدار الحكم المرتجل والذي يمليه الميل والرغبة والكره والانفعال دون المرور بخطوات تحديد المشكلة وجمع المعلومات وتحليلها.

٧ ـ لما كانت «الواحة» خالية من متع الحياة ووفرة المياه وجمال الخضرة والمتنزه فإن المتعة الوحيدة التي تذوق من خلالها «إنسان» الواحة طعم اللذة هي اللحظات التي يقضيها الرجل أو المرأة مع نظيره من الجنس الآخر. ولذلك ارتفعت درجة الاهتمام بعلاقات الجنسين وارتفعت درجة الغيرة بينهما، وظهر ـ من ناحية أخرى ـ شعر الغزل والتشبيب وقصص المجين المجانين، وصار الأقوياء ـ الأغنياء ينوعون المحبوبات ويعددون الزوجات.

ولقد تفاعلت هذه السمات والمؤثرات خلال التطور التاريخي لثقافة محاضن الواحة الصحراوية وأفرزت تراثاً ثقافياً واجتماعياً يعاني من سلبيات عديدة: منها بروز النزعة الصنمية حيث يتخلى الضعيف عن حريته وممتلكاته من

---

(١) الترمذي، السنن، باب الفتن.
(٢) مسلم، الصحيح، باب حكم المحاربين، حـ ١١، ص ١٧٨ ـ ١٧٩.

أجل القوي ثم يتوسل إليه ليرد له بعضاً مما تخلى عنه. ومنها إعاقة نضج القدرات العقلية والنفسية. ومنها سوء توزيع الموارد البشرية والمادية ووضعها في غير أماكنها المناسبة، ومنها اضطراب شبكة العلاقات الاجتماعية وفقدان الحدود التي تحدد أدوار الأفراد والجماعات.

ومنها تصنيف قاطني الواحة الواحدة إلى سادة وعبيد وهو تصنيف تطور خلال التاريخ وظهر بأشكال العربي والمولى، والكفيل والمكفول. أو التصنيف إلى عرب ومستعربين وهو تصنيف تطور خلال التاريخ إلى حُمس ومتحمسين، ومواطن وأجنبي، وأصيل ومتجنس.

وجميع هذه المضاعفات السلبية التي اتسم بها تراث العصبيات القبلية شكلت «أغلالاً» قيدت الإنسان العربي عن التقدم والرقي، و «آصاراً» ـ حسب تعبير القرآن الكريم ـ اعاقته عن التجاوب السريع الفعال من دعوات الوحدة ورسالات الإصلاح.

ولم يتحرر من تأثير هذه السلبيات إلا حين أرسل الله تعالى رسوله محمداً ﷺ بـ «مثل أعلى» يوازن بين عناصر: البيئة الطبيعية، والتنشئة، والوراثة. ولقد أحكم عليه السلام تربية أصحابه على «المثل الأعلى» الذي جاء به، فكان من ثمرات هذا الإحكام إخراج جيل توازنت في نفوسهم منظومة القيم التي وجهت حياتهم ونظمت حاجاتهم وانشطتهم في الداخل والخارج.

وحين انتهى جيل الصحابة هذا وضعف تأثير التربية النبوية عادت قيم تراث العصبيات القبلية لتبعث الاضطراب وتقوض التوازن وتفتت التآلف في المجتمعات الإسلامية ولتستمر في اضعافها حتى انتهت بها إلى الجمود والسقوط الحضاري، وما زالت قيم العصبيات المشار إليها تشكل أقوى التحديات وأصعب العقبات أمام محاولات الاصلاح التربوي والتخطيط الاجتماعي والتنظيم السياسي.

وأما عن ـ الثقافة الأوربية ـ فقد بدأت محاضنها الأولى في مدن اليونان القديمة كأثينة واسبارطة وهي «بيئة طبيعية» وفرت «الأشياء» اللازمة لإشباع

الحاجات الأساسية اللازمة لبقاء جسد «إنسان» تلك المحاضن وحيث تقل الأخطار الطبيعية والمناخية والبشرية في البيئات المحيطة بهذه المحاضن عن نظائرها المحيطة بـ«الواحة الصحراوية». ولذلك اشبعت الحاجات الجسدية في نفوس «أشخاص» تلك المدن وانتقلت قوة الدافعية لديهم إلى البحث في إشباع الحاجات التي تحافظ على إنسانية الإنسان، فاحتل «الفكر» مكاناً مساوياً للقوة، وبدأ العمل لإشباع حاجات التقدير وتحقيق الذات التي جسدتها الرغبة في الحرية وتكافؤ الفرص والديموقراطية، وتنظيم علاقة الحاكم بالمحكوم، وتحقيق الإنجازات وقيم التنظيم والتخطيط وحسن استثمار الموارد البشرية والطبيعية. ولما كانت المساحة الجغرافية للبيئات الطبيعية قابلة للتوسع والتمدد فقد اتسعت دائرة ولاء «أشخاص» تلك المحاضن لتشمل الإطار القومي والعرقي. غير أن غياب «المثل الأعلى» أصاب أولئك الأشخاص بما يسميه ـ علم النفس الإنساني ـ مضاعفات تخمة إشباع الحاجات التي يشير إليها القرآن الكريم بقوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ لَيَطْغَىٰٓ ۝٦ أَن رَّءَاهُ ٱسْتَغْنَىٰٓ ۝٧﴾ [العلق: ٦ ـ ٧].

وحين انتشرت تطبيقات هذه التخمة تحولت إلى «أعراف» مقبولة، وحين انتشرت عرضياً صارت «عادات» وعندما تحدرت طولياً عبر الأجيال صارت «تقاليد» وأفرزت قيماً ونظماً ومؤسسات وشبكة علاقات اجتماعية شكلت ما عُرف بـ«الثقافة الأوربية». وفي إطار هذه المنظومة من الأعراف والعادات والتقاليد والقيم اتسمت الثقافة الأوبية بما يلي:

١ ـ في الداخل أدى تكاثر متع الحياة لدى: «أشخاص» تلك المحاضن إلى بروز ظاهرة الإسراف في اقتفاء متع الحياة بأشكالها المختلفة وإحلال الذوق الجمالي منزلة أعلى من المبدأ الأخلاقي.

أما في الخارج فقد أصيب «إنسان» تلك المحاضن بالخيلاء والأنفة والتفاخر بسلالته وثرواته على حساب السلالات الأخرى وتعامله معها على أساس ما يشير إليه القرآن للكريم عند قوله تعالى: ﴿ ۞ وَٱضْرِبْ لَهُم مَّثَلًا رَّجُلَيْنِ جَعَلْنَا لِأَحَدِهِمَا جَنَّتَيْنِ مِنْ أَعْنَٰبٍ وَحَفَفْنَٰهُمَا بِنَخْلٍ وَجَعَلْنَا بَيْنَهُمَا زَرْعًا ۝٣٢ كِلْتَا ٱلْجَنَّتَيْنِ ءَاتَتْ أُكُلَهَا وَلَمْ تَظْلِم

مِنْهُ شَيْـًٔاۚ وَفَجَّرْنَا خِلَـٰلَهُمَا نَهَرًا ﴿٣٣﴾ وَكَانَ لَهُۥ ثَمَرٌ فَقَالَ لِصَـٰحِبِهِۦ وَهُوَ يُحَاوِرُهُۥٓ أَنَا۠ أَكْثَرُ مِنكَ مَالًا وَأَعَزُّ نَفَرًا ﴿٣٤﴾ وَدَخَلَ جَنَّتَهُۥ وَهُوَ ظَالِمٌ لِّنَفْسِهِۦ قَالَ مَآ أَظُنُّ أَن تَبِيدَ هَـٰذِهِۦٓ أَبَدًا ﴿٣٥﴾ وَمَآ أَظُنُّ ٱلسَّاعَةَ قَآئِمَةً وَلَئِن رُّدِدتُّ إِلَىٰ رَبِّى لَأَجِدَنَّ خَيْرًا مِّنْهَا مُنقَلَبًا ﴿٣٦﴾﴾ [الكهف: ٣٢ ـ ٣٦].

وتكاد تكون جميع الفلسفات والسياسات الأوربية والغربية نابعة من هذا التكوين النفسي المتضخم على حساب الثقافات الأخرى. والذي كان من مضاعفاته التطلع إلى مشبعات وأدوات متع جديدة عند سكان المناطق الأخرى، وبروز ظاهرة عنصرية الرجل الأبيض ونزعة استعمار الشعوب الأخرى التي اتسمت بها السياسات الخارجية منذ أيام اليونان والرومان حتى الوقت الحاضر.

٢ ـ بروز ثقافة التأله التي جسدها التحاق أبطال اليونان وأباطرة الرومان بالآلهة المتخيلة في الماضي، وظهور الفلسفات التي تضع الإنسان في المركز الأول في الوجود والتنكر لفكرة الخلق والخالق Creationism في الوقت الحاضر.

٣ ـ بروز فكرة السيطرة على الطبيعة وانتزاع خيراتها بدل فكرة تسخير الكون واستخراج نعم الله فيه كما هو في التربية الإسلامية.

وممن ناقش هذه التخمة المرضية ومضاعفاتها المذكورة أعلاه عالم النفس ـ أبراهام ماسلو ـ، ومما قاله في هذا المجال أن أهم النتائج المترتبة على الإسراف في إشباع الحاجة واتخامها هو أن الحاجة المشبعة تختفي وتظهر حاجة جديدة أعلى من السابقة. ويصاحب هذا التحول نتائج مرضية أخرى. منها الترفع عن المشبعات القديمة والتطلع إلى مشبعات وأدوات جديدة كانت تعتبر فوق المثال ولا تتحرك لها الإرادة إلا في القليل النادر. وهذا التبدل في المشبعات والأدوات يتضمن نتائج أخرى هي التغير في الاهتمامات حيث يقوى الاهتمام بظواهر جديدة، ويتلوه ملل واشمئزاز من الظواهر القديمة. وينتج عن ذلك تغير في القيم الإنسانية التي تصبح كالتالي:

١ ـ مبالغة في تقدير الكافيات التي تلبي الحاجات غير المشبعة.

٢ ـ تهوين الكافيات التي لا تشبع الحاجات غير المشبعة ـ بفتح الباء ـ.

٣ ـ الحط من قيمة كافيات الحاجات التي يتم إشباعها من قبل.

وهذا التحول في القيم يتضمن تغيراً في التفكير وفلسفة المستقبل وتطلعاته وآماله. ويميل أصحاب هذا التغير إلى التقليل من قيمة النعم المشبعة والعبث بها وإساءة استعمالها. وهذا الفشل في تقدير نعمة إشباع الحاجات حالة مرضيّة لا يتم الشفاء منها ـ في معظم الحالات ـ إلا من خلال المرور بخبرات الحرمان من النعمة وآلام الجوع والفقر والعزلة والأخطار والرفض وعدم العدل وفقدان الاستقلال وغير ذلك[١].

أما عن ـ الطريقة الثانية ـ من تزكية الثقافة السائدة فهي تتركز حول تحلية هذه الثقافة بـ «المعامل الديني» الإسلامي لتتكون «ثقافة الوسطية» التي مر الحديث عنها في ـ منهاج التزكية ـ والتي تيسر للإنسان الانسجام مع سنن الحياة وقوانين الاجتماع. وتتجسد ثقافة الوسطية هذه في عالم الواقع من خلال أمرين اثنين:

الأمر الأول: «الاعتدال» في تناول مشبعات الحاجات. ويتحقق هذا الاعتدال من خلال اتباع التوجيهات الإسلامية في الإنتاج والاستهلاك والمعاملات الجارية، وتحليل ما تحلله، وتحريم ما تحرمه.

والأمر الثاني: شيوع «العدل» في حياة الجماعات والدول. وذلك من خلال إشاعة النموذج الإسلامي في شبكة العلاقات الجارية. ولا بد من الانتباه هنا إلى ثبات مبدأ العدل وتغير تطبيقاته ومعادلاته العملية بتغير الأزمنة والأمكنة. وهذا يعني أن على مؤسسات التربية الإسلامية ومناهجها والمربين العاملين فيها العمل باستمرار لبلورة تفاصيل المعادلات العملية لـ «المعامل الديني» الإسلامي اللازمة لتزكية ثقافات البيئات التي يعملون بها والعصور التي يعيشون خلالها.

---

(١) Abraham H. Maslow, *Motivation and Personality,* PP. 60 - 61.

الفصل الثاني عشر

التوصيات

في ضوء ما مر من تفصيلات وملاحظات تتعلق بالمناهج المطبقة والمقترحة يقترح مراعاة التوصيات التالية:

التوصية الأولى: إقامة مؤسسات مختصة تنظر في كيفية تحويل المناهج التربوية النظرية التي تم استعراضها في هذا البحث إلى مناهج دراسية تطبيقية ذات مستويات تتوازى مع مستويات المراحل التعليمية. فهذا البحث لا يزعم أنه قال كلمة الفصل في مناهج التربية الإسلامية المنشودة، ولكنه يفتح الباب للمختصين لتأصيل المناهج التربوية القادرة على الإسهام الفعال في تغيير ما بالأنفس من مفاهيم وثقافات صنمية تحول دون الوعي بالتطورات التاريخية، وتحول دون الإحاطة بالتحديات والحاجات القائمة، ثم إمداد الأجيال المتتابعة بالمؤهلات وتنمية القدرات العقلية والإرادية والحسية التي تمكن هذه الأجيال من تغيير ما بها من أحوال أسيفة مختلفة في ميادين الحياة ونشاطاتها المختلفة.

والتوصية الثانية: أن يكون القرار الذي ينظم عمل المؤسسات المقترحة قراراً تربوياً مستقلاً يقوم به خبراء التربية والمختصون بها بالتعاون مع نظرائهم المختصين بالأصول الاجتماعية والعلمية والفلسفية، وأن لا يكون قراراً سياسياً لأن هذه يصطدم مع الأسس التربوية العلمية، ويضع «الأفكار» في خدمة «الأشخاص والأشياء».

والتوصية الثالثة: أن يجري العمل في المؤسسات المقترحة على أساس الفهم الجماعي لـ «الكتاب والحكمة» لأن عصر الفرد أو الحكيم الفرد أو العالم الفرد قد انتهى وحل محله عصر جماعة العلماء ـ الخبراء في أي ميدان من ميادين التربية والعلم، ولأن النظر في «آيات الآفاق والأنفس» اتسعت ميادينه ـ جغرافيا ـ لتشمل الأرض والفضاء، واتسعت ـ ثقافياً ـ لتشمل جميع الثقافات واللغات وهذا يعني أن المؤسسات المقترحه سوف تضم العلماء الباحثين من مختلف فروع التربية والعلوم الاجتماعية والعلمية والمترجمين والتقنيين، وسوف يتطلب توزيع العمل وتكامل المختصين إن أريد لمناهج التربية الإسلامية أن تتصف بالإصابة والفاعلية.

والتوصية الرابعة: العمل على تحقيق التكامل بين «علوم الغايات» التي توجه إليها «آيات الكتاب» و «علوم الوسائل» التي تندرج تحت ما يسميه القرآن «الحكمة».

ولتجسيد اقتران «آيات الكتاب» مع علوم «الحكمة» في تطبيقات عملية يراعى أن يقوم المختصون باختيار مجموعات من آيات الكتاب لتدرس مع كل علم يناسبها من علوم الحكمة. كأن تدرس الآيات التي توجه إلى النظر في الكون والأفلاك مع علوم الفلك والفيزياء، وتدرس الآيات التي توجه إلى النظر في الكائنات الحية مع علوم الأحياء، وتدرس الآيات التي توجه إلى النظر في النبات والإنبات مع علوم النبات، وتدرس الآيات التي توجه إلى النظر في جسد الإنسان. وخلقه وتكوينه والأحوال التي تعتريه مع علوم الطب، وتدرس الآيات التي توجه إلى المعاملات المالية وعمليات الإنتاج والكسب مع علم الاقتصاد، وتدرس الآيات التي توجه إلى النظر في نشأة المجتمعات والحضارات ومسارها ونهايتها مع علوم التاريخ والاجتماع. وتدرس الآيات التي توجه إلى الجهاد مع العلوم العسكرية، وتدرس الآيات التي توجه إلى النفس الإنسانية وتقلباتها مع علوم النفس والتربية. هكذا في كل الموضوعات العلمية والاجتماعية المعروفة أو التي تنشأ الحاجة لقيامها.

ويقترح أن يكون كل من المناهج المقترحة ذا مستويات ثلاثة تكون ملامحها الأولية كالتالي:

١ ـ **منهاج تلاوة الآيات**. ويتضمن ـ المستوى الأول ـ منه التعرف على القرآن الكريم من خلال التلاوة العادية، والتعرف على الحديث النبوي والسيرة النبوية، والتعرف على ظواهر الخلق الكوني والاجتماع الإنساني في البيئة المحيطة.

أما ـ المستوى الثاني ـ فيتضمن تدريس علوم القرآن، والحضارات الإنسانية حسب مراعاتها لسنن الاجتماع الإنساني أو مخالفتها، وثمار البحث العلمي في الكون والاجتماع الإنساني، والنفس البشرية.

وأما ـ المستوى الثالث ـ فيتضمن نظرية الوجود، ونظرية المعرفة، والعقل المسلم، والمعجزات والبراهين العلمية والاجتماعية وآثارها في تنمية اليقين والإيمان، وتطبيقات معجزات العلم في آيات الآفاق والأنفس، وتدريب إنسان التربية الإسلامية على الإسهام في اكتشاف آيات الآفاق وآيات الأنفس في ضوء الحاجات والتحديات المتجددة.

٢ ـ **منهاج التزكية**، ويتضمن المستوى الأولى السلوك الفردي والأسري والعلاقات في المجتمع المحلي، في ضوء التوجيهات القرآنية والنبوية، ويتضمن نظائرها السلبية وأخطارها الناجمة عنها في الدنيا والآخرة؟

أما ـ المستوى الثاني ـ فيتضمن دراسة الثقافة القائمة بنظمها وعاداتها وتقاليدها ومؤسساتها في ضوء التوجيهات القرآنية والنبوية، ونقد التراث، ودراسة استمرارية الخلق (أو التطور).

وأما ـ المستوى الثالث ـ فيتضمن دراسة نظرية القيم في التربية الإسلامية مقارنة بنظائرها في الثقافات الأخرى، وتدريب إنسان التربية الإسلامية على إفراز تطبيقات تزكية في الاجتماع الإنساني في القائم. ونقد ممارسات التاريخ الإسلامي والعالمي في هذه الميادين المذكورة بغية التجديد والتنظير اللازم

للوعي بحاجات الحاضر والمستقبل.

٣ ـ **منهاج تعليم الكتاب والحكمة**: ويتضمن ـ المستوى الأول ـ منه التعرف على الفقه المنحدر من السلف في شئون العبادات والعلاقات الاجتماعية والكونية، ومهارات اللغة والحساب والكتابة ومهارات التقنية المعاصرة.

أما ـ المستوى الثاني ـ فيتضمن دراسة الفقه وعلوم الحكمة التي انحدرت من الماضي دراسة تحليلية ناقدة، ودراسة ميادين الحكمة العلمية والنظرية حسب الاستعدادات والقدرات عند الدارسين لإعدادهم لحمل مسئولياتهم الحاضرة، والتدرب على مهارات العصر والمهن والتخصصات التي تنشأ فيه.

وأما ـ المستوى الثالث ـ فيتضمن تدريب إنسان التربية الإسلامية على الاجتهاد لإفراز علوم الكتاب، وعلوم الحكمة التي تؤهل الدارسين للوعي بحاضرهم وتلبية الحاجات والتحديات التي تقوم في هذا الحاضر.

ويمكن أن نمثل للمناهج الثلاثة ومستوياتها التي مرت أعلاه بالشكل التالي:

تطبيقات مناهج التربية الإسلامية ومستوياتها الثلاثة

نوع المنهاج / مستوى المنهاج	منهاج تلاوة الآيات	منهاج التزكية	منهاج تعليم الكتاب والحكمة
المستوى الأول (الابتدائي)	ـ تلاوة سور القرآن الكريم ـ السيرة النبوية الشريفة ـ آيات الخلق في البيئة المحيطة ـ آيات الاجتماع الإنساني المحلي ـ ...... ـ	ـ نماذج السلوك الفردي والأسري الإيجابي منها والسلبي. ـ العلاقات في المجتمع المحلي: الإيجابية والسلبية ـ .... ـ	ـ فقه العبادات والعلاقات الاجتماعية والكونية المحلية ـ مهارات اللغة والحساب والكتابة ـ مهارات التكنولوجيا والمهارات العملية المحلية المعاصرة ـ ....
المستوى الثاني (الثانوي)	ـ تفسير القرآن وعلومه ـ تحليل السيرة وسننها ـ الحضارات الإنسانية وآياتها وسننها وقوانينها. ـ آيات البحث العلمي في الكون والاجتماع الإنساني ـ	ـ دراسة الثقافة القائمة وتحليلها ـ دراسة التراث وتحليله ونقده. ـ دراسة مفاهيم التزكية الفردية والجماعية عند السلف ونقدها ـ .... ـ	ـ دراسة فقه السلف وميادين الحكمة عندهم تحليلاً ونقداً ـ دراسة علوم الحكمة المعاصرة ـ التدريب على مهارات العصر والتخصصات والمهن التي تنشأ فيه. ـ مهارات اللغات والاتصال ـ ....
المستوى الثالث (الجامعي)	ـ نظرية الوجود بين الإسلام والأديان والفلسفات الأخرى. ـ نظرية المعرفة بين الإسلام والأديان والفلسفات الأخرى ـ التدريب على ابتكار ميادين العلوم المتجددة، واكتشاف آيات الآفاق والأنفس ـ تطوير مؤسسات الآيات ـ	ـ نظرية القيم بين الإسلام والأديان والفلسفات الأخرى ـ التدريب على تأصيل القيم وتعصيرها في الاجتماع الإنساني ـ نماذج السلوك والعلاقات على المستوى الإنساني العالمي ـ تطوير مؤسسات التزكية المعاصرة	ـ أصول فهم الكتاب والحكمة ـ التدريب على الاجتهاد في علوم الكتاب والاكتشاف في ميادين الحكمة طبقاً للحاجات والتحديات الحاضرة والمستقبلية ـ تطوير مؤسسات الحكمة المعاصرة

وأهمية التنظيم المقترح في هذه التوصية تتجسد في أمور كثيرة منها:

الأهمية الأولى: أن هذا التنظيم سوف يوفر لكل باحث أو دارس أن يرى المعجزات العلمية والبراهين والشواهد الاجتماعية في ميدانه الذي يختص فيه. وسوف يجعله أقدر الناس على عرضها ومناقشتها وتقديم شواهد الإيمان فيها. ولعل الدراسات العلمية التي قدمها الدكتور مصطفى محمود في كتبه وحلقاته التلفزيونية، والدكتور محمد على البار في كتابه عن خلق الإنسان بين الطب والقرآن، والدكتور خالص جلبي في كتاب الطب محراب الإيمان، والدكتور موريس بوكاي في كتبه المختلفة، والبروفسور كيث ل. مور في كتاب The Developing Human، ودراسات الإعجاز العلمي التي قدمها أمثال وحيد الدين خان، والدكتور عبد الرزاق نوفل، والشيخ عبد المجيد الزنداني، تقدم أمثلة أولية لما ستكون عليه ثمار التنظيم المقترح.

والأهمية الثانية: هي إن التنظيم المشار إليه سوف يضع حداً للتخريب التربوي الذي أحدثه تقسيم المناهج إلى مناهج علمية، ومناهج أدبية، ومناهج مهنية، ومناهج شرعية. فهذا التقسيم الذي خصت به الدول المستعمرة دول العالم الثالث يحول دون تكامل الشخصية الإنسانية ونموها ويقتل فاعليتها والسبب أن العلوم الدينية والاجتماعية تقدم «غايات الحياة»، بينما تقدم العلوم الطبيعية والمهنية «وسائل الحياة». والفصل بين علوم الغايات وعلوم الوسائل جعل أصحاب علوم الغايات يتكلمون بمثاليات لا وسائل لتحقيقها، وجعل أصحاب علوم الوسائل حمقى ضالين لا غايات ترشدهم. كذلك تسهم العلوم الطبيعية في نمو قدرات «الذكاء» والجسد بينما تسهم العلوم الدينية والاجتماعية في الارتقاء بكل من قدرة «العقل والإرادة». والفصل بين العلوم اللازمة لتنمية هذه القدرات وتكاملها، تدمير لشخصية الإنسان وسبب في عدم توازن كيانه، وبث للقلق في حياته[1].

---

(١) الذكاء هو القدرة على اكتشاف العلاقة بين شيئين في موقف مباشر محدد. ومثال ذلك ربط نيوتن بين سقوط التفاحة والجاذبية. والذكاء يوجد في الإنسان المؤمن والإنسان الكافر وهو =

والأهمية الثالثة: هي أن التنظيم المقترح سوف يبرز للوجود علوماً إسلامية الفلسفة والمحتوى والتطبيق، كأن يبرز علم الطب الإسلامي وعالم الطب المسلم، وعلم الفلك الإسلامي وعالم الفلك المسلم، وعلم التاريخ الإسلامي والمؤرخ المسلم، وعلم الاجتماع الإسلامي وعالم الاجتماع المسلم، وعلم النفس الإسلامي وعالم النفس المسلم وهكذا. وسوف يبرز كذلك تفاسير قرآنية متجددة الإعجاز والبراهين، متعددة الأنواع بتجدد العلم وتنوع... ميادينه.

ولا يمنع ذلك أن يقوم إلى جانب هذه التطبيقات التربوية في المناهج الدراسية تخصصات شرعية بحتة تتوسع في علوم القرآن وفقه العبادات بالأساليب والمنهجيات التي انحدرت عن السلف شريطة متابعتها بالمراجعة والتقويم وتحقيق التكامل مع ميادين العلوم الأخرى.

ولعله من الضروري ـ هنا ـ أن نشير إلى أن التصنيفات التي طرحتها التربية الحديثة لمناهج التربية لا تجسد الموضوعية العلمية المجردة، وإنما هي تصنيفات نابعة من مصالح رجال المال والأعمال والصناعة الذين يوجهون الحضارة الحديثة. وبسبب هذه المصالح برزت فلسفات تربوية حصرت مناهج التربية بعلوم الإنتاج والاستهلاك، وصنفت المتعلمين تصنيفاً وضع الأذكياء في خدمة العلوم المذكورة، بينما ترك متوسطي الذكاء والأغنياء للتخصص فيما أسمته «الإنسانيات» و «العلوم الاجتماعية» بعد أن نزعت عن الأخيرة صفة العلم وقصرت هذه الصفة على «العلوم الطبيعية» وحدها[1].

والتوصية الخامسة: هي أن التنظيم المقترح للمناهج التربوية لن يكون

= يوجد في الحيوان كذلك ومثاله قدرة القرد على الربط بين العصا وإنزال ثمرة الموز العالية، وقدرة حمامة سكنر على الربط بين نقر الضوء وسقوط حبة القمح.

أما العقل فهو القدرة على اكتشاف العلاقة بين المواقف والظواهر والممارسات الماضية والحاضرة ونتائجها المستقبلية النافعة والضارة. والعقل يقتصر على الإنسان الذي يكتشف العلاقة بين الممارسات الفردية والظواهر الاجتماعية والكونية عبر مراحل النشأة والحياة والمصير. ولذلك وصف الله الكافرين بأنهم قوم لا يعقلون.

(١) Robert S. Zais, *Curriculum: Principles and Foundations*, P. 75.

فعالاً ما لم تصاحبه تزكية ـ التراث ـ من التناقضات التي خلطت، خلال مسيرة التاريخ الإسلامي، بين أصول التربية الإسلامية وتطبيقات ثقافات العصبية القبلية والطائفية والعرقية.

والتراث يعني ـ لغوياً ما يرثه الإنسان عن الماضي. أما المعنى الاصطلاحي فهو ما يرثه الجيل عن الأجيال السابقة من المعارف والعقائد والنظم والعادات والتقاليد عن طريق التربية والمشاركة الاجتماعية(١).

والمشكلة المزمنة في التراث هي أن عناصره الإيجابية تتعرض للخفاء أو الإندراس لأنها تنتمي إلى ماضي الإزدهار البعيد، وتكون في الغالب من العلوم المدونة في الكتب والمخطوطات التي تحتاج إلى عقول كبيرة وجهود عظيمة للتنقيب عنها وإعادة بعثها من جديد. أما العناصر السلبية من التراث فهي ـ في الغالب ـ تنتمي إلى ماضي الانحطاط القريب وتكون من القيم والعادات والتقاليد والممارسات والنظم التي تعيش في الحياة الجارية ويتعلمها الناس بالاختلاط والتفاعلات اليومية دون أن يميزوا بينها وبين عناصر التراث الإيجابي. ولا تتمتع أمة بالعافية إلا إذا دربت مناهج التربية الناشئة على تحليل التراث وانتقاء ما يساعدهم على عبور المستقبل وطرح ما يعيقهم عن التقدم.

والتراث الذي تسلمته الأجيال المسلمة الحاضرة ينقسم إلى أقسام هي: قسم انحدر من الحضارات القديمة كالفنيقية والفرعونية والبابلية والفارسية واليمنية. وهذا فيه الكثير من السلبيات القاتلة والانحرافات المضللة. ولذلك عملت بعثات الآثار بتوجيه القوى الخارجية الطامعة والمستعمرة والمحتلة على التنقيب عنه وإعادة الحياة فيه من خلال الثقافة والآداب والفنون والتراث الشعبي.

وقسم تسلمناه من جاهلية عرب ما قبل الإسلام التي تمركزت حول العصبية القبلية وأفرزت ثقافة حصرت ولاءاتها وأنشطتها في تقديس روابط الدم

(١) Ross Hoffman, Tradition and Progress (Milwaukee: The Bruce Publishing Co. 1938) P. ix.

وتمجيد الآباء وما انحدر عنهم من عادات وتقاليد وقيم وأعراف.

وقسم هو فهم الآباء للكتاب والسنة. وهذا القسم لا يجوز اسباغ العصمة عليه بحيث يصبح بعض سنن الله التي لا تتبدل ولا تتحول لأن الآباء بشر يصيبون ويخطئون وهم أنفسهم قالوا: لا تقلدونا وخذوا من حيث أخذنا.

وإلى جانب هذه الأقسام الثلاثة للتراث لدنيا ـ القرآن والسنة ـ اللذان يدعونا الله لأن نتدبر ـ بثقة كاملة ـ براهين صدق محتوياتها خلال النظر في الآفاق والأنفس ويخبرنا أننا إذا أحسنا هذا النظر فسوف نجد فيهما الهدى والقدوة الحسنة لعقولنا وممارساتنا عبر الدنيا والآخرة.

ولكن المشكلة المزمنة هي إستمرار تراث عصبيات ما قبل الإسلام في الحياة الجارية وارتداء هذا التراث الزي الإسلامي وحلوله محل الكثير من محتويات المصطلحات رغم الحرب الشديدة التي شنها الرسول ﷺ على هذا التراث منذ بدء الدعوة حتى نهايتها[1]. وما زال هذا التراث الجاهلي يوجه الكثير من النشاطات اليومية والعلاقات في ميادين الحياة المختلفة، ويفرز المضاعفات الموهنة المفرقة للأمة، المثيرة للفتن في كل قرية ومدينة وقطر في عصر

---

(١) من ذلك قوله ﷺ: «ليس منا من دعا إلى عصبية، وليس منا من قاتل على عصبية، وليس منا من مات على عصبية. [حديث حسن. رواه أبو داود. وفي السيوطي. **الجامع الصغير**، حـ ٢، ص ٤٠٩ رقم ٧٢٨٤].

ومثله قوله ﷺ في الحديث الذي رواه حذيفة حين قال:

لن تُفتتن أمتي حتى يظهر فيها التمايز والتمايل والمقامع.

قلت: يا رسول الله، ما التمايز؟

قال: التمايز عصبية يحدثها الناس بعدي في الإسلام.

قلت: فما التمايل؟

قال: تميل القبيلة على القبيلة فتستحل حرمتها.

قلت: فما المقاطع؟

قال: سير الأمصار بعضها إلى بعض تختلف أعناقهم في الحرب.

[الحاكم، المستدرك، حـ ٤، ص ٩٦٥ رقم ٨٥٩٧ / ٣٠٥.

الولاءات العالمية والتكتلات القارية[1].

والسؤال الذي نطرحه هو: كيف استطاع تراث العصبيات الجاهلي أن يحافظ على بقائه ومكانته في المجتمعات الإسلامية رغم التحذيرات القرآنية والنبوية التي تخرج دعاة العصبية من عضوية الأمة الإسلامية؟

الجواب: حين تمت سيطرة الإسلام على شبه الجزيرة العربية أصبح المجتمع الإسلامي يتكون من فريقين: فريق المهاجرين والأنصار الذين اكتملت تربيتهم وجسدوا الإسلام في حياتهم، وفريق الطلقاء من أهل مكة والطائف والقبائل الأخرى الذين اعتنقوا الإسلام معتقداً وشعائر دينية، ولكنهم ظلوا يعيشون «الثقافة القبلية» وتطبيقاتها في القيم والنظم والعادات والتقاليد والآداب وسائر مظاهر الحياة الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية وغيرها.

وعندما خرج المسلمون بالفتوحات الإسلامية قام الفريق الأول بدور القيادة وشكّل الفريق الثاني جيوش الفتح وحملوا معهم عائلاتهم وقبائلتهم ليستقروا في الأقطار المفتوحة ولينقلوا تأثيراتهم القبلية إلى جانب التعاليم الإسلامية. ومع الزمن تناقصت أعداد المهاجرين والأنصار وتسلم الفريق الثاني القيادة، وشارك كثير من رجال الأعراب والقبائل في مناصب الولايات والإدارة والتوجيه، وصارت البلاد المفتوحة من الناحية الفعلية تتعرض لنوعين متناقضين من التأثيرات: تأثير التعاليم الإسلامية التي انحسرت لتوجه الحياة الدينية في المساجد ومواسم الشعائر، وتأثير الثقافة القبلية العربية التي وجهت الممارسات السياسية والإدارية والثقافية والاجتماعية، وأفرزت مئات الشعراء والخطباء والقصاصين والرواة من أمثال جرير والأخطل والفرزدق. وساعد في التمكين للثقافة القبلية التوسع في تطبيق القاعدة التي اعتمدها المفسرون والفقهاء وهي دراسة أشعار العرب وتراثهم الأدبي كأدوات لاتقان اللغة العربية.

وإلى جانب المصدر الإسلامي، ومصدر ثقافة القبلية العربية احتفظت

---

(١) راجع كتاب ـ الصنمية والأصنام في ثقافات العصبية القبلية ـ للمؤلف.

الأقطار المفتوحة بكثير من عناصر تراثها الاجتماعي السابق على الإسلام ولونتها بالتلوين الإسلامي كما حدث في إيران ومصر والهند وغيرها.

ونتيجة لذلك كله أصبحت المجتمعات الإسلامية تحت تأثير ثقافات متنافرة متباينة ومرت قرون لم تنتبه نظم التربية إلى تزكيتها، ولذلك أصبح لزاماً على القائمين على تخطيط المناهج التربوية أن يعوا هذه السلبيات ويتجنبوها. فلا يجوز ـ مثلاً ـ أن تستمر المناهج في تقديم أشعار الجاهلية ومعلقاتها وخطبها وامتداداتها في شعر جرير والفرزدق والأخطل وأمثالهم على حساب أمثال شعر الإمام علي بن أبي طالب وعبد الله بن المبارك والشافعي، ولا يجوز الاستمرار في عرض تاريخ ـ أيام العرب في الجاهلية ـ ونظائرها في التاريخ الإسلامي كتاريخ العصبيات المتناحرة على حساب حركات الإصلاح ونشاطات الأمة الحضارية في ميادين العلم والإنتاج والدعوة ـ خاصة في مراحل الدراسة المتوسطة والثانوية ـ مراحل تكوين الاتجاهات والميول وأشكال التفكير عند الناشئة، وان ينتقي لوضع مناهج هذه المراحل وكتبها من المختصين في التربية والعلوم. وإذا كان لا بد من اتخاذ موقف علمي من تراث الجاهلية وامتداداته في العصور الإسلامية فليكن ميدانه إتاحة الفرصة للباحثين المختصين للتنقيب عن أصول السلبيات التي تثور من آن لآخر وتقديمه للدارسين في مراحل الدراسات الجامعية العليا بعد أن تتكون ميولهم واتجاهاتهم وتنضج قدراتهم العقلية والنفسية ويصبح لديهم الكفاءة لمناقشة هذا التراث باستقلالية ووضوح.

والتوصية السادسة: هي إنشاء الموانىء التربوية التي تنظم التفاعل مع الفكر العالمي. ومراعاة هذه التوصية يقتضي قيام مؤسسات مجهزة بكل الكفاءات العلمية ووسائل البحث، ويكون عملها تتبع النشاط العلمي والثقافي الجاري في قرية الكرة الأرضية بالدراسة والتحليل بغية تحقيق هدفين: الأول: معرفة الاتجاهات العلمية والثقافية الجارية في المجتمعات الإنسانية وتحديد الإيجابية والسلبية، وتحديد جوانب الحكمة المفيدة فيها ثم استيرادها وإعادة تصنيفها وأسلمتها وتهيئة المؤسسات التربوية والثقافية للاستفادة منها. والهدف الثاني:

هو تحديد نوع الاسهامات الفكرية والعلمية والثقافية التي تقع مسئوليتها على المفكر المسلم والعالم المسلم والمجتهد المسلم للإسهام في تيارات الفكر العالمي ومنجزاته العلمية والثقافية.

المصادر والمراجع

أولاً ـ المصادر العربية

أ ـ القرآن الكريم والحديث الشريف

١ ـ القرآن الكريم.

٢ ـ صحيح البخاري.

٣ ـ صحيح مسلم.

٤ ـ سنن الترمذي.

٥ ـ سنن النسائي.

٦ ـ سنن أبي داود.

٧ ـ سنن ابن ماجه.

٨ ـ مسند أحمد.

٩ ـ سنن الدارمي.

١٠ ـ موطأ الإمام مالك.

١١ ـ المعجم الكبير ـ للطبراني.

١٢ ـ المستدرك ـ للحاكم.

١٣ ـ السنن الكبرى ـ البيهقي.

١٤ ـ ابن مندة، محمد بن إسحق (ت ٣٩٥)، **الإيمان**، ٣ أجزاء، المدينة المنورة: الجامعة الإسلامية، ١٤٠١ هـ ـ ١٩٨١ م.

١٥ ـ البيهقي، **الجامع لشعب الإيمان**، ١٠ أجزاء، تحقيق الدكتور عبد العلي عبد الحميد حامد، بومباي: الدار السلطية، ١٤٠٦ هـ ـ ١٩٨٦ م.

١٦ ـ السيوطي، **صحيح الجامع الصغير**، تحقيق الألباني، بيروت: المكتب الإسلامي، ط ٣، ١٤٠٨ هـ ـ ١٩٨٨ م.

١٧ ـ المتقي الهندي، **كنز العمال**.

١٨ ـ محمد خليل الخطيب، **اتحاف الأنام بخطب رسول الإسلام**، طنطا، ١٣٧٣ هـ ـ ١٩٥٤ م.

١٨ ـ تفسير الطبري.

١٩ ـ تفسير الرازي.

٢٠ ـ تفسير القرطبي.

٢١ ـ تفسير ابن كثير.

٢٢ ـ تفسير الشوكاني.

٢٣ ـ تفسير المنار ـ للشيخ محمد رشيد رضا.

٢٤ ـ **سيرة ابن هشام**، ٤ أجزاء، القاهرة: مكتبات الكليات الأزهرية، بلا تاريخ.

ب ـ المصادر والمراجع

٢٥ ـ ابن تيمية، الفتاوي، توحيد الألوهية، حـ ١.

٢٦ ـ ابن تيمية، الفتاوي، كتاب الإيمان، حـ ٧.

٢٧ ـ ابن تيمية، الفتاوي، كتاب السلوك، حـ ١٠.

٢٨ ـ ابن تيمية، الفتاوي، مقدمة التفسير، حـ ١٣.

٢٩ ـ ابن تيمية، الفتاوي، التفسير (الجزء الثاني)، حـ ١٥.

٣٠ ـ ابن تيمية، الفتاوي، التفسير، (الجزء الثالث)، حـ ١٦.

٣١ ـ ابن تيمية، الفتاوي، أصول الفقه، حـ ٢٠.

٣٢ ـ ابن تيمية، الفتاوي، كتاب الجهاد، حـ ٢٨.

كل هذه الأجزاء من منشورات الرياض: ١٣٩٨ هـ.
٣٣ ـ ابن تيمية، **اقتضاء السراط المستقيم**.
٣٤ ـ ابن الجوزي، **نواسخ القرآن**، تحقيق محمد أشرف الملباري، المدينة المنورة: الجامعة الإسلامية، ١٤٠٤ هـ ـ ١٩٨٤ م.
٣٥ ـ ابن الجوزي، **صيد الخاطر**، الرياض والمنصورة: دار القبلتين ودار اليقين، ١٤١٣ هـ ـ ١٩٩٣ م.
٣٦ ـ ابن الجوزي، **سيرة عمر بن عبد العزيز**.
٣٧ ـ ابن خلكان، **وفيات الأعيان**، حـ ٤، بيروت: دار الفكر، بلا تاريخ.
٣٨ ـ ابن سعد، **طبقات الصحابة**، حـ ٣، بيروت: دار صادر، بلا تاريخ.
٣٩ ـ ابن القيم، **زاد المعاد**، حـ ١، القاهرة، المكتبة العصرية، بلا تاريخ.
٤٠ ـ ابن القيم، **الوابل الصيب**.
٤١ ـ ابن القيم، **إعلام الموقعين**.
٤٢ ـ ابن منظور، **لسان العرب**، بيروت: دار صادر، ١٣٨٨ هـ ـ ١٩٦٨ م.
٤٤ ـ أبو نعيم الأصفهاني، **حلية الأولياء**، حـ ١، حـ ٢، حـ ٥، بيروت: دار الكتب العلمية، بلا تاريخ.
٤٥ ـ الجيلاني، عبد القادر، **الغنية لطالبي طريق الحق**؛ مكة: ١٣١٤ هـ.
٤٦ ـ الزركشي، **البرهان في علوم القرآن**، حـ ١، بيروت: دار المعرفة، ١٣٩١ ـ ١٩٧٢.
٤٧ ـ السيوطي، **لباب النقول** في أسباب النزول، بيروت: دار صادر ١٩٨٧.
٤٨ ـ السيوطي، **الاتقان في علوم القرآن**، بيروت: دار المعرفة والقاهرة: مكتبة مصطفى البابي الحلبي، ١٣٩٨ ـ ١٩٧٨.
٤٩ ـ السيوطي، **الرد على من أخلد إلى الأرض**.
٥٠ ـ الشاطبي، **الاعتصام**، حـ ١، الخبر (السعودية): دار ابن عفان للنشر والتوزيع، ١٤١٢ ـ ١٩٩٢.

٥١ ـ الشريف الرضي، **نهج البلاغة**، شرح الشيخ محمد عبده، جـ ٢، القاهرة: المكتبة التجارية، بلا.

٥٢ ـ الطرطوشي، **الحوادث والبدع**.

٥٣ ـ الكاندهلوي، **حياة الصحابة**، جـ ٤، بيروت ـ: دار الكتاب العربي، ١٤٠٨ ـ ١٩٨٧.

٥٤ ـ النحاس، أبو جعفر محمد (ت ٣٣٨ هـ)، **كتاب الناسخ والمنسوخ في القرآن الكريم**، بيروت: مؤسسة الكتاب الثقافية ١٤٠٩ ـ ١٩٨٩.

جـ ـ الكتب الحديثة

٥٥ ـ البار، محمد علي، **خلق الإنسان بين الطب والقرآن**، جدة: الدار السعودية للنشر، ١٤٠٦ ـ ١٩٨٦.

٥٦ ـ بن نبي، مالك، **مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي**.

٥٧ ـ الكيلاني، ماجد عرسان؛ **تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية**، المدينة المنورة: دار التراث، ١٤٠٧ ـ ١٩٨٧.

٥٨ ـ الكيلاني، **اتجاهات معاصرة في التربية الأخلاقية**، مكة المكرمة: جامعة أم القرى ١٤١٢ ـ ١٩٩٢.

٥٩ ـ الهاشمي، عبد الحميد محمد، **أصول علم النفس العام**، جدة: دار الشروق، ١٤٠٤ هـ ـ ١٩٨٤.

٦٠ ـ علي، جواد، **المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام**، ١٠ أجزاء ط ٢، بيروت ـ بغداد: دار العلم للملايين ومكتبة النهضة، ١٩٧٨.

ثانياً ـ المصادر الأجنبية

1 - Abbs, Peter, «Education and the Living Images» in *Toward the Recovery of Wholeness: Knowledge, Education and Human Values,* ed. by Douglas Sloan, New York: Columbia University Teachers College Press, 1984.

2 - Almond, Brend, **The Philosophical Quest**, London: Penguin Books Ltd, 1988.

3 - Altbach, Philip G. and Gail P. Kelly (ed) **Education and Colonial Experience**,

New Brunswick: Transaction Books, 1984.

4 - Apple, Michael W. **Ideology and Curriculum,** 2 nd. ed. New York, and London: Routledge, 1990.

5 - Barfield, Owen, «Language, Evolution of Consciousness and The Recovery of Human Meaming» in **Toward The Recovery of Wholeness,** ... 1984.

6 - Barrow, Robin, **Moral Philosophy For Education**, London: George Allen and Unwin Ltd, 1975.

7 - Beker, Ernest, **Beyond Alienation: A Philosophy of Education for the crisis of Democracy.** New York: George Braziller, Inc. 1961.

8 - Bell, Daniel, **The Coming of Post - Industrial Society,** New York: Basic Books, Inc. Publishers, 1976.

9 - Bell, Bernard, Iddings, **Crisis in Education,** New York: Mc Graw - Hill, 1949.

10 - Bellach, Arno A. "The Structure of Curriculum" in **Contemporary American Eduction.** ed, by Stan Dropkin and others, New York: Macmillan Publishing Co. 1975.

11 - Bellach, Robert N. "Cultural Vision and the Human Future" in **Toward the Recovery of Wholeness**... 1984.

12 - Bennett, Kathleen P. and Margaret D. Le Compte, **How Schools Work,** New York: Longman, 1990.

13 - Berman, Louise M. (ed) **The Humanities and the Curriculum,** Washigton: Assoc. for Supervision and Curriculum Development, 1967.

14 - Beyer, Landon E. and Michael W. Apple, **The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities,** State University of New York, 1988.

15 - Bode, Boyd H. **Modern Education Theories,** New York: Macmillan Co. 1927.

16 - Bohn, David, «Insight, Knowledge, Science and Human Values» in **Toward the Recovery of Wholeness...** 1984.

17 - Bolman, Frederick Dew, «Not in Our Star» in **Disorders in Higher Education.** ed. by Clearence C. Walton and Frederick D. Bolman, Englewood Cliffs, N. J. Present - Hall Inc. 1979.

18 - Bronoski, Jacob. **A Sense of the Future,** The Massachusetts Institute of Technology, 1977.

19 - Bull, Norman J. **Moral Education,** London: Routledge and Kegan Paul, 1969.

20 - Carnoy, Martin, **Education as Cultural Imperialism,** New York: Longman, Inc. 1974.

21 - Colinvaux, Paul A. **Introduction to Ecology,** New York: John Wiley and Sons, Inc. 1973.

22 - Colodny, Robert G. (ed) **Frontiers of Science and Philosophy.** University of Pittsburgh Press, 1962.

23 - Davidson, Robert F. **The Humanities in Contemporary Life,** New York: Holt, 1960.

24 - Davis, Paul, The **Edge of Infinity,** New York: Touchstone Book, 1982.

25 - Dewey John, **Reconstruction in Philosophy,** Boston: Beacon Press, 1957.

26 - Dewey John, **Experience and Nature,** New York: Dover Publication Inc. 1958.

27 - Dix, H. M. **Environmental Pollution,** New York: John Wiley and Sons Inc. 1981.

28 - Dubos, Rene, **Beast or Animal,** New York: Charles Scribner's sons, 1974.

29 - Dubos, Rene, **So Human an Animal,** New York: Charles Scribner's Sons, 1968.

30 - Doren, Marks Van, **Liberal Education,** Chichester, New York: Holt, Rinehart and Winton, 1943.

31 - Drefus, Herbert, L. «Knowledge and Human Values: A Geneology of Nihilism» in **Toward the Recovery of Wholeness** ... 1984.

32 - Eccles, Sir John C. «The Self - Conscious Mind and the Meaning of the Mystery of Personal Existence» in **Toward the Recovery of Wholeness...** 1984.

33 - Finn, Chester E. Jr. and Others, **Challenges to Humanities,** New York: Holmes and Meier, 1985.

34 - Foster, M. George, **Traditional Societies and Technological Change,** New York: Harper and Row Publishers, 1973.

35 - Freire, paulo, **Pedagogy of the Oppressed**, trans by Myra B. Rames, New York: the Seabury Press, 1968.

36 - Fromm, Erich, **The Sane Society,** New York: Fawcett Premier Books, 1955.

37 - Gasset, Jose Ortega Y. **What is Philosophy,** trans from the Spanish, New York: Norton Co. Inc. 1960.

38 - Gasset, Jose Ortega Y. **The Origin of Philosophy,** Trans New York: W. W.

Norton and Co. 1967.

39 - Giroux, Henry A. **Teachers As Intellectual,** Granby: Massach. Bergin and Garvey Publishers, Inc. 1988.

40 - Gratton, C. H. (ed.) **The Critique of Humanism,** New York: Brewer and Warren, 1930.

41 - Harris, Martin, **America Now;** The Anthropology of a Changing Culture, New York: Simon and Schuster, Inc. 1981.

42 - Henderson, A. D. **Vitalizing Liberal Education,** New York: Harper and Row, 1944.

43 - Heron, A. R. **Why Men Work,** Stanford: Stanford University Press, 1948.

44 - Hirst, Paul H. **Moral Education in a Secular Society,** London: University of London, 1974.

45 - Hoffman, Ross, **Tradition and Progress,** Milwaukee: The Bruce Puplishing Co. 1938.

46 - Hofstadter, Richard, **Social Darwinism in American Thought,** Boston: Beacon Press, 1955.

47 - Jarret, James Lewis, **The Humanities and Humanistic Education,** Massach. Addison - Westley, Co. 1973.

48 - Kay, William, **Moral Education,** London: George Allen and Unwin Ltd, 1975.

49 - Kliebard, Herbert, M. **The Struggle for the American Curriculum,** Boston: Routledge and Kegan Paul, 1986.

50 - Machlup, Fritz, **The Production And Distribution Of Knowledge in The United States,** Princeton, N. J. 1962.

51 - Marx, Karl and Frederick Engles, **The Communist Manifesto,** New York: International Publishers, 1948.

52 - Martin, Evert Dean, **The Meaning of Liberal Education,** New York: Norton, 1922.

53 - Maslow, Abraham H. **The Farther Reaches of Human Nature,** New York: Penguin Books, 1971. 1979.

54 - Maslow, Abraham H, **Motivation and Personality,**New York: Harper and Row Publishers, 1970.

55 - Maslow, Abraham H, **Toward a Psychology of Being,** New York: D. Van Nostrand Co. 1968.

56 - Maslow, Abraham H, **The Psychology of Science: A Reconnaissance,** South Bend, Indiana: Gate Way edition, Ltd, 1966.

57 - May, William, **The Humanities and the Civil Self,** Bloomington: Indiana University Press, 1979.

58 - Miller, Steven Graig, «Lawrence Kohlberg's Theory and Christian Moral Development: An Ethicist's View», Dissertation of ED.D Rutgers University, New Jersey, New Brunswick, 1982.

59 - Miller, William C. **Dealing with Stress: A Challenge for Education,** Bloomington: Indiana; phi Delta Kappa, 1979.

60 - Molnar, Alex, **Current Thought on Curriculum;** ASCD Year book, the Association for supervision and Curriculum Development, 1985.

61 - Morris Richard, **the Edge of Science: Crossing the Boundry from Physics to Metaphisics,** New York, 1990.

62 - Morris, Van Cleve and Young Pai, **Philosophy and the American School,** Boston: Houghton Mifflin Co, 1976.

63 - Mumford, Lewis, **The Conduct of Life,** New York: Harcourt, Brace and Co. 1951.

64 - Munson, Gorham, **The Dilemma of the Liberals,** New York: Coward McCarnn, 1930.

65 - Passmore, John, **Science and its Critics,** New Brunswick, N. J. Rutgers University Press, 1978.

66 - Plumb, J. H. **Crisis in the Humanities,** Baltimore; Penguin Books, 1964.

67 - Prior, Moody E. **Science and the Humanities,** Evan Stone: Northwestern University Press, 1962.

68 - Purple, David E. **the Moral and Spiritual Crisis in Education,** Massachusetts, Granby: Bergin and Garvey Puplishers, Inc. 1989.

69 - Raine, Kathleen, «Toward a Living Universe» in **Toward The Recovery of Wholeness...** 1984.

70 - Restak, Richard M. **The Brain: the Last Frontier,** New York: Warner Books, Inc. 1979.

71 - Rozak, Theodore, **Person - Planet,** Garden City, N. Y. 1979.

72 - Sarup, Madam, **Marxism and Education,** London: Routledge and Kegan Paul, 1978.

73 - Schofield, Harry, **The Philosophy of Education,** London: Unwin Education

Books, Allen and Unwin Ltd 1982.

74 - Schumacher, E. Fritz, **A Guide For the Perplexed,** New York: Harper and Row Publishers, 1977.

75 - Schumacher, E. Fritz, **Small is Beautiful,** New York: Harper Row Inc. 1973.

76 - Sharabi, Hisham, **New Patriarchy,** New York: Oxford University Press, 1988.

77 - Sizer, Nancy F. Theodore R. Sizer (ed) **On Moral Education,** Harvard University Press, 1978.

78 - Smith, Gregory A. **Education and the Environment,** State University of New York Press, 1992.

79 - Smith, Huston, «Beyond The Modern Western Mind Set» in **Toward the Recovery of Wholeness,** ... 1984.

80 - Snow, C. P. **The Two Cultures,** Cambridge University Press, 1963.

81 - Spring, Joel, **Educating the Worker Citizen,** New York: Longman Inc. 1980.

82 - Stenberg, Robert J. **Wisdom: its Nature, Origins and Development,** New York: Cambridge University Press, 1990.

83 - Stroup, Thomas Bradley, **The Humanities and The Understanding of Reality,** Lexington, Ky. University of Kentucky Press, 1966.

84 - Taba, Hilda, **Curriculum Development: Theory and Practice,** New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc. 1962.

85 - Tannenbaum, Frank, **A Philosophy of Labor,** New York: Alfred A. Knopf, Inc. 1952.

86 - Tawney, R. H. **The Acquisitive Society,** New York: Harcourt Brace and Co. Inc. 1920.

87 - Thompson, Keith, **Education and Philosophy,** Oxford: Basil Blackwell and Mott Limited, 1977.

88- Toffler, Alvin, **Future Shock,** New York: a Bantom Book, 1970.

89 - Walton, Clearence and Frederick dew Bolman, (ed). **Disorders in Higher Education,** Englewood Cliffs, N. J, Present - Hall, Inc. 1979.

90 - Westby - Gibson, Dorothy. (ed). **Education in A Dynamic Society,** 1972.

91 - Wilson, John, **Practical Methods of Moral Education,** London: Heinemann Educational Books, 1972.

92 - Woods, John and Harold G. Coward, **Humanities in The Present Day.**

Waterloo, Ontario (Canada): Wilfrid Laurier University Press, 1979.

93 - Wright, Derek, **The Psychology of Moral Behavior,** Middlesex, England: Penguin Books ltd, 1973.

94 - Zain, Rober S. **Curriculum: Principles and Foundations,** New York: Harper and Row Publishers, 1976.

JOURNALS

95 - **Holistic Education Review,** Vol. 1. Spring, 1988 Greenfield. Ma, 01302. (USA).

سيرة ذاتية

الاسم: الدكتور ماجد عرسان الكيلاني.

تاريخ الميلاد: ١٩٣٧.

المؤهلات: دكتوراه في أصول التربية / جامعة بتسبرج ـ ولاية بنسلفانيا ـ الولايات المتحدة الأمريكية ١٩٨١ م.

الأطروحة

«الفكر التربوي عند ابن تيمية» (بالإنكليزية)

* ماجستير في أصول التربية ـ الجامعة الأردنية، ١٩٧٦ م.

الأطروحة

«تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية»

* ماجستير في التاريخ الإسلامي ـ الجامعة الأمريكية ـ بيروت ١٩٧٤ م.

الأطروحة

«نشأة المدرسة القادرية»

* دبلوم خاص في أصول التربية ـ الجامعة الأردنية ١٩٦٩ م.
* دبلوم في القياس والتقويم ـ الجامعة الأمريكية في القاهرة ١٩٧٠ م.
* ليسانس تاريخ ـ جامعة القاهرة ١٩٦٣ م.

الخبرات الوظيفية:

* أستاذ مشارك أصول التربية في كلية التربية ـ جامعة أم القرى بمكة المكرمة ١٩٨٦ / ١٩٨٧ م...
* رئيس قسم التربية الإسلامية والمقارنة / كلية التربية ـ جامعة الملك عبد العزيز ـ فرع المدينة المنورة ١٩٨٢ ـ ١٩٨٦ م.

* أستاذ مساعد أصول التربية في كلية التربية للبنات - المدينة المنورة ١٩٨٢ ـ ١٩٨٦ م.

* مدير مركز البحوث والدراسات الإسلامية بالأمم المتحدة - نيويورك ١٩٨١ / ١٩٨٢ م.

* محاضر في الدراسات العربية ـ جامع بتسبرج ١٩٨٠ م.

* مدير التدريب والتعليم بوزارة الأوقاف والشئون الإسلامية في الأردن ١٩٧٦ م.

* رئيس قسم البحث التربوي في وزارة التربية والتعليم، الأردن، ١٩٧٥ م - ١٩٧٦ م.

* مدير معهد معلمين في وزارة التربية والتعليم ـ الأردن ١٩٧٤ ـ ١٩٧٥ م.

* رئيس دائرة الاجتماعيات في مديرية المناهج في الأردن ١٩٧٠ ـ ١٩٧٢ م.

* عضو قسم القياس والتقويم في وزارة التربية والتعليم في الأردن ١٩٦٧ م ـ ١٩٧٠ م.

* مدرس اجتماعيات في الأردن ١٩٦٣ / ١٩٦٧ م.

الخبرات المهنية الأخرى:

* المشاركة في تخطيط المناهج التعليمية في الأردن.

* المشاركة في تخطيط المناهج لكلية التربية في جامعة الملك عبد العزيز وجامعة أم القرى.

* المشاركة في تقويم أبحاث ودراسات جامعية.

* عضو لجنة الإشراف على مجلات تربوية في الأردن وأمريكا.

* عضو في مجلس «مركز التعليم الإسلامي» في جامعة أم القرى.

* محاضر في حلقات دراسية في أمريكا.

* عضو في مجلس «مركز بحوث الدراسات التربوية والنفسية» في جامعة أم القرى.

العضوية في المؤتمرات المتخصصة:

١ ـ مؤتمر «البحث التربوي في العالم العربي» المنظمة العربية للثقافة والعلوم ـ الجامعة العربية ـ القاهرة، ١٩٧٥ م.

٢ ـ مؤتمر «المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي» كولمبو ـ سيرلانكا، ١٩٧٧ م.

٣ ـ مؤتمر «التعليم الإسلامي» مانشستر ـ بريطانيا ـ ١٩٧٨ م.

٤ ـ مؤتمر «الإسلام والنظام الجديد للاقتصاد العالمي» الأمم المتحدة ـ جنيف، سويسرا ١٩٨٠ م.

٥ ـ مؤتمر «الشرق الأوسط عودة إلى الأصول» جامعة برنستون، الولايات المتحدة، ١٩٨٠ م.

٦ ـ مؤتمر «المعلم والتربية الدولية» بتسبرج ـ الولايات المتحدة، ١٩٨٠ م.

٧ ـ مؤتمر «أسلمة العلوم السلوكية» جامعة الخرطوم ـ المعهد العالمي للفكر الإسلامي بواشنطون، كانون الثاني ١٩٨٧ م.

المؤلفات المطبوعة:

١ ـ تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، ٤ طبعات، المدينة المنورة: دار التراث، ١٩٨٥ م.

٢ ـ الفكر التربوي عند ابن تيمية، (طبعتان) المدينة المنورة، دار التراث، ١٩٨٥ م.

٣ ـ أهداف التربية الإسلامية، المدينة المنورة: دار التراث، ١٩٨٨ م.

٤ ـ فلسفة التربية الإسلامية، مكة المكرمة: مكتبة هادي، ١٤٠٩ هـ، ١٩٨٨ م.

٥ ـ اتجاهات معاصرة في التربية الأخلاقية، جامعة أم القرى، ١٤١٢ هـ، ١٩٩١ م.

٦ ـ التعليم ومستقبل المجتمعات الإسلامية في التخطيط الإسرائيلي، جدة: الدار السعودية للنشر، ١٩٨٥ م.

٧ ـ هكذا ظهر جيل صلاح الدين، وهكذا عادت القدس. الطبعة الثانية، هيردن (فرجينيا): المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٤١٤ ـ ١٩٩٤.

٨ ـ إخراج الأمة المسلمة ـ قطر: الدوحة، سلسلة كتاب الأمة رقم ٣٠، صفر، ١٤١٢ هـ.

٩ ـ مقومات الشخصية المسلمة ـ قطر: الدوحة، سلسلة كتاب الأمة رقم ٢٩، شوال، ١٤١١ هـ.

١٠ ـ الأمة المسلمة، بيروت: المكتبة العصرية، ١٩٩٢ م.

١١ ـ الأمة المسلمة، عمان ـ الأردن: ١٤١٢ هـ ـ ١٩٩٢ م.

١٢ ـ رسالة المسجد، عمان ـ الأردن: وزارة الأوقاف، ١٩٧٦ م.

١٣ ـ مؤلف مشارك في سلسلة كتب الاجتماعيات ـ سلطنة عمان.

مقالات وأبحاث منشورة:

١ ـ «خطورة الانشقاق بين العلم والدين»، مجلة الأمة ـ قطر ـ ترجمة وتعليق، عدد ربيع الأول، ١٩٨١ م ـ ١٤٠١ هـ، صفحات ١٧ ـ ٢١.

٢ ـ «التربية الأصلية ومحو الأمية في العالم الثالث: أثر دور القرآن في تعليم اللغة العربية» ترجمة وتعليق، مجلة الأمة ـ قطر، ١٩٨٢ م.

٣ ـ «البحث التربوي الموجه: طبيعته وضرورته في التربية» رسالة المعلم، عمان ـ الأردن: وزارة التربية والتعليم، عدداً، ١٩٧٦ م.

٤ ـ «البحث التربوي الموجه: أسلوب جديد لمعالجة المشكلات التربوية» رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم، عمان ـ الأردن، عدد ٤، ١٩٧٦ م. ص ٣٧ ـ ٤٤.

٥ ـ «ابن تيمية»، أعلام التربية العربية ـ الإسلامية، ج ٣، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٨ هـ، ١٩٨٨ م ص ٢٤٧ ـ ٢٧٧.

٦ ـ «رسالة المسلم في المجتمع الأمريكي» مجلة الأمة، قطر: الدوحة، عدد رجب، ١٤٠٢ هـ ـ ١٩٨١ م، ص ٢٧ ـ ٣٢.

٧ ـ «التغير الاجتماعي في العالم العربي»، مجلة هدي الإسلام، عمان: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، العدد ٦ ـ ٧، عام ١٣٨٨ هـ ـ ١٩٦٨ م، ص ٤٧ ـ ٦٢.

٨ ـ إعداد «الأطباء في الحضارة الإسلامية» دائرة التاريخ: الجامعة الأمريكية، ببيروت: ١٩٧٣ م.

٩ ـ «انتصار محمد بن عبد الله» مجلة هدي الإسلام، عمان ـ وزارة الأوقاف، العدد ٣ ـ ٤، ١٣٨٨ هـ ـ ١٩٦٨ م.

١٠ ـ «قصة التحكيم»، هدي الإسلام ـ عدد ٣، عمان ـ وزارة الأوقاف، ١٣٨٩ هـ ـ ١٩٦٩ م، ص ٢٢٦ ـ ٢٣٢.

١١ ـ «طبيعة الفتوحات الإسلامية»، هدي الإسلام، عمان ـ وزارة الأوقاف، ١٣٨٨ هـ ـ ١٩٦٨ م، ص ٤٠ ـ ٤٥.

١٢ ـ «ما طلبها عمرو وما تردد عمر»، هدي الإسلام، عمان ـ وزارة الأوقاف، ١٣٨٩ هـ ـ ١٩٦٩ م.

١٣ ـ «تفسير التاريخ الإسلامي»، هدي الإسلام، عمان ـ وزارة الأوقاف، ١٣٩٩ هـ ـ ١٩٧٩ م، ص ٥٧ ـ ٦٥.

١٤ ـ «استراتيجية العمل الإسلامي» ١٦ حلقة، مجلة الشهاب، بيروت، ١٩٦٩ م ـ ١٩٧٠ م.

١٥ ـ «التعليم اليهودي في إسرائيل» مجلة الشهاب، مجلة حضارة الإسلام، بيروت، دمشق.

١٦ ـ «أزمة التفكير العربي الحديث» سلسلة مقالات، صحيفة الرأي، عمان ـ الأردن ـ ١٩٧٧ م.

١٧ ـ «تفسير سورة الدخان» مجلة هدي الإسلام، وزارة الأوقاف ـ عمان ـ الأردن، ١٩٦٩ م.

أبحاث بالإنكليزية:

1 -"An Exploration of islamic and contemporary Educational Issues" 1980.

2 - "Salafiyya and Islamization of Education in the Arab world", university of Pittsburgh, 1980.

3 - "The Muslim message in the American society", New Jersy, Rutgers university, 1981.

عضوية الجمعيات التربوية وجمعيات الدراسات الإسلامية:

* عضو في معهد تاريخ التربية بالولايات المتحدة الأمريكية ١٩٨٠ ـ ...

* عضو في جمعية الدراسات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية ١٩٨٤ م ـ ...

* عضو في جمعية التربية المقارنة والدولية بالولايات المتحدة الأمريكية ١٩٨٧ م ـ ...

* عضو في معهد دراسات الشرق الأوسط ـ واشنطن ١٩٨٠ م ـ ...

* عضو في جمعية دراسات الشرق الأوسط بأمريكا الشمالية ١٩٨٠ م ـ ...

* عضو في جمعية الدراسات الاجتماعية بالولايات المتحدة ١٩٨٥ ـ ...

محتويات الكتاب

الباب الثاني
مناهج التربية الإسلامية

الباب الثالث

العلماء والمربون العاملون في مناهج التربية الإسلامية

الباب الرابع

ملاحظات وتوصيات